



EDUCAÇÃO, TERRITÓRIO E MEMÓRIA: a construção do espaço escolar em Hulha Negra (1944–1992)

EDUCATION, TERRITORY AND MEMORY: the construction of the school space in Hulha Negra (1944–1992)

RESUMO:

ARTIGO

Simone Gomes de Faria¹

Universidade Federal de Pelotas – UFPEL

E-mail: simonegomesdefaria@gmail.com

Este artigo analisa os processos históricos de constituição do espaço educacional em Hulha Negra (RS), entre 1944 e 1992, articulando memória coletiva, territorialidade e práticas educativas. A pesquisa insere-se na perspectiva da história da educação e da geografia crítica, com abordagem qualitativa e histórico-cultural. Utiliza fontes primárias — como jornais, mapas, registros escolares e memoriais comunitários — e se ancora nos aportes teóricos de Bourdieu, Lefebvre, Haesbaert e Halbwachs. O estudo evidencia como os processos de colonização, mineração, assentamentos rurais e movimentos de emancipação política influenciaram a conformação de uma rede escolar enraizada no território. Demonstra-se que as escolas rurais, muitas vezes criadas por iniciativa comunitária, atuaram como lócus de resistência cultural, transmissão da memória local e produção de identidades. A análise aponta que o campo educacional em Hulha Negra constitui-se como espaço de disputas simbólicas e sociais, sendo a escola compreendida como produtora de territorialidades e projeto coletivo. O artigo contribui para o debate sobre a centralidade da educação na constituição de territórios periféricos e na valorização dos saberes locais.

Palavras-chave: História da Educação; Educação Rural; Memória Coletiva; Território e Escolarização; Hulha Negra.

ABSTRACT:

This article analyzes the historical processes involved in the construction of the educational space in Hulha Negra (RS), Brazil, between 1944 and 1992, articulating collective memory, territoriality, and educational practices. The research is grounded in the fields of history of education and critical geography, adopting a qualitative and historical-cultural approach. It draws on primary sources — such as newspapers, maps, school records, and community memorials — and theoretical contributions from Bourdieu, Lefebvre, Haesbaert, and Halbwachs. The study highlights how colonization, coal mining, rural settlements, and political emancipation movements shaped a locally rooted school network. Rural schools, often established through community efforts, are shown to be sites of cultural resistance, memory transmission, and identity formation. The analysis reveals that the educational field in Hulha Negra functions as a symbolic and social arena, where schools act as producers of territoriality and collective projects. The article contributes to the debate on the centrality of education in peripheral territorial formations and the recognition of local knowledge.

Keywords: History of Education; Rural Education; Collective Memory; Territory and Schooling; Hulha Negra.

Editor deste número:

Dr. João Batista Lopes da Silva

Universidade do Estado de Mato Grosso

e-mail: revistaedu@unemat.br



1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado da tese de doutorado defendida em 2024 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), na linha de pesquisa Filosofia e História da Educação, intitulada *Da pedra ao amanhecer: a constituição do espaço educacional em Hulha Negra de 1944 a 1992*. Trata-se de um recorte analítico que visa compreender, em profundidade, os processos históricos, territoriais e educacionais que marcaram a formação do município de Hulha Negra, no sul do estado do Rio Grande do Sul, com especial atenção às formas pelas quais a educação se instituiu como prática comunitária, instrumento de luta e símbolo de identidade coletiva.

Nesse sentido, o objetivo geral deste artigo é analisar os elementos históricos, geográficos, sociais e culturais que contribuíram para a constituição do espaço educacional em Hulha Negra, articulando os processos de territorialização, memória coletiva e mobilização popular entre os anos de 1944 — marco da mudança toponímica de Rio Negro para Hulha Negra — e 1992, ano da sua emancipação política.

Como desdobramento do objetivo central, delimitam-se os seguintes objetivos específicos:

- Identificar os marcos históricos e políticos que estruturaram a formação do território de Hulha Negra;
- Compreender os contextos geográficos e socioeconômicos que influenciaram a organização comunitária e a demanda por escolarização;
- Analisar a constituição do espaço educacional a partir de práticas locais, redes de solidariedade e significados atribuídos pelas populações do campo;
- Investigar os efeitos da emancipação política de 1992 sobre as políticas educacionais, a valorização da memória e a reorganização institucional do município.

A metodologia adotada é de natureza qualitativa, com abordagem histórico-cultural e documental. O corpus analítico compreende fontes primárias, como jornal local (*Correio do Sul*), decretos de criação de escolas, registros cartográficos, memoriais comunitários e fotografias de arquivos locais, bem como fontes secundárias oriundas da literatura especializada. A investigação ancora-se nos referenciais teóricos de Pierre Bourdieu (1989), Henri Lefebvre (1991), Chartier (1990), Maurice Halbwachs (2006), Rogério Haesbaert (2004) e Jacques Le Goff (1990), cujos aportes permitem compreender o espaço educacional como uma construção simbólica, social e política.

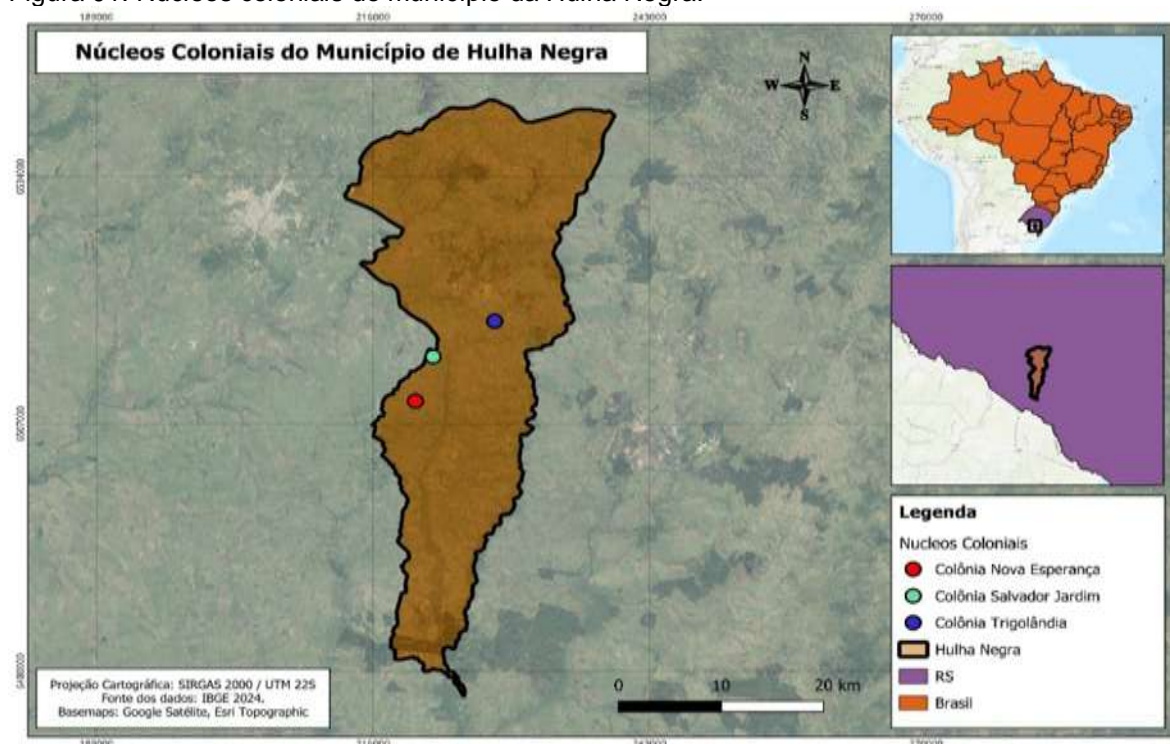
A escolha por Hulha Negra como objeto de estudo não se dá apenas por seu ineditismo acadêmico, mas sobretudo por sua potência analítica enquanto território que condensa múltiplas camadas de significação: fronteira histórica, espaço de colonização, polo extrativista, campo de disputa fundiária e, sobretudo, chão de luta por educação. Ao revisitar suas trajetórias e narrativas, este artigo busca iluminar experiências invisibilizadas, recuperar saberes locais e valorizar as práticas educativas como força vital na constituição da cidadania territorial.

Assim, ao propor uma leitura densa, humanizada e historicamente situada da formação do espaço educacional em Hulha Negra, o texto convida à reflexão sobre a centralidade da escola como dispositivo de pertencimento, resistência e criação de futuros possíveis — um verdadeiro amanhecer forjado sobre a dureza das pedras.

2 HISTÓRIA LOCAL DE BAGÉ E HULHA NEGRA

A complexidade da constituição territorial de Bagé e Hulha Negra pode ser parcialmente compreendida pela visualização cartográfica das centralidades coloniais que estruturaram a ocupação do espaço ao longo do tempo. Nesse sentido, o mapa a seguir destaca os núcleos coloniais e sua distribuição geográfica do município de Hulha Negra, possibilitando uma leitura mais integrada entre território, história e processos educativos.

Figura 01. Núcleos coloniais do município da Hulha Negra.



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Assim sendo, a história local tem ganhado relevância crescente no campo historiográfico, sobretudo por sua capacidade de articular escalas de análise, incorporar experiências subjetivas e interpelar categorias como lugar, território e identidade. Segundo Barros (2022), Nunes (2020) e Ferreira (2019), é possível elaborar uma fundamentação crítica e consistente sobre os modos contemporâneos de se pensar e fazer história local, destacando tanto seus potenciais heurísticos quanto seus desafios epistemológicos.

A história local, compreendida em sua dimensão analítica e interpretativa, vai além da mera enumeração de eventos, personagens ou delimitações geográficas. Ela constitui um campo investigativo voltado à apreensão das estruturas de poder, das tramas socioculturais e das dinâmicas econômicas que conformam a experiência coletiva no tempo e no espaço. Nesse sentido, a trajetória de Bagé e Hulha Negra insere-se em uma tessitura mais ampla de transformações, disputas e produções de sentido que articulam o singular e o universal, o local e o global, a memória e o território.

Segundo Halbwachs (2006), a memória coletiva organiza-se a partir de marcos sociais compartilhados, sendo fundamental para a construção das identidades territoriais. No caso de Bagé e Hulha Negra, essa memória está ancorada em experiências vividas e registradas em documentos, fotografias, mapas e na tradição oral, constituindo um acervo simbólico que sustenta o sentimento de pertencimento e a afirmação de uma história própria. A análise desses registros permite compreender como os habitantes da região elaboraram seus vínculos com o território, suas práticas cotidianas e suas estratégias de sobrevivência e resistência diante das adversidades históricas.

Essa problematização da história local como prática teórico-metodológica ganha maior profundidade quando articulada ao conceito de campo, conforme elaborado por Bourdieu (1996). O campo historiográfico local pode ser entendido como um espaço social autônomo, em que diferentes agentes disputam a legitimidade dos discursos sobre o passado, mobilizando capitais simbólicos distintos — como a memória, o saber acadêmico e os registros documentais. A inserção do pesquisador nesse campo implica reconhecer as condições sociais de produção do conhecimento, atentando para o habitus que estrutura e é estruturado por essas práticas investigativas. A história local, assim compreendida, não é neutra nem espontânea, mas resultado de escolhas epistemológicas marcadas por posicionamentos políticos e interesses sociais que disputam o monopólio da fala autorizada sobre o território.

Essa compreensão é ainda mais enriquecida pelas contribuições de Le Goff (1990), que defende uma concepção de tempo histórico marcada pela pluralidade e pela densidade das temporalidades sociais. Ao distinguir entre memória e história, o autor sublinha que a narrativa histórica não é a simples restituição do passado, mas a construção crítica e seletiva de seus vestígios. Assim, estudar a história local requer uma atitude investigativa que articule presente e passado, silêncios e vozes, documentos e ausências. Conforme Le Goff (1990, p. 20), “a história deve ser uma análise crítica das formas pelas quais a sociedade se lembra de si mesma e constrói suas continuidades e rupturas.” Nesse ponto, as fontes orais, imagéticas e simbólicas ganham importância, exigindo do historiador uma escuta atenta e uma leitura sensível dos fragmentos que compõem o tecido da memória coletiva.

2.1 Exploração das circunstâncias históricas e dos eventos que levaram à fundação do município de Bagé - Hulha Negra

O entendimento das origens do município de Hulha Negra exige uma análise que integre aspectos históricos, geográficos e socioeconômicos em uma perspectiva crítica e contextualizada. A região, inicialmente vinculada administrativamente a Bagé, passou por profundas transformações estruturais ao longo dos séculos XIX e XX, sendo atravessada por conflitos militares, processos de colonização, reorganizações territoriais e dinâmicas de produção agro-extrativista. Cada uma dessas dimensões contribuiu para a configuração de uma identidade própria e para a construção de uma narrativa de pertencimento que culminaria na sua emancipação política em 1992.

Situada na fronteira sul do Brasil, a cidade de Bagé consolidou-se como um polo estratégico desde o século XIX. Fundada em 1811 a partir de um acampamento militar instalado por Diogo de Souza durante a campanha do Exército Imperial rumo ao Uruguai, a localidade adquiriu importância geopolítica no contexto das guerras de fronteira e se tornou referência para a organização do espaço regional. A sua localização privilegiada, entre cursos d'água e áreas de pastagem, favoreceu a fixação populacional e o desenvolvimento de atividades agropastoris, estabelecendo uma base econômica que perduraria por décadas.

Bagé esteve no centro de importantes episódios da história brasileira, como a Guerra da Cisplatina (1825-1828), a Revolução Farroupilha (1835-1845) e a Revolução Federalista (1893-1895). Esses eventos não apenas definiram os contornos políticos do Império e da República nascente, mas também moldaram as práticas cotidianas, os imaginários e as representações da população local. No caso da Revolução Federalista, destaca-se o massacre do Rio Negro, em 1893, ocorrido no atual território de Hulha Negra, episódio marcado pela extrema violência e que ainda repercute na memória coletiva regional. Como lembra Halbwachs (2006), a memória histórica é seletiva, mas permanece viva em eventos-limite como os massacres, pois neles se condensam sentimentos de dor, injustiça e resistência.

Ao longo da Primeira República, Bagé ampliou sua infraestrutura urbana e econômica. A instalação da ferrovia em 1884 conectou a cidade a outros centros de produção e consumo, enquanto a criação de charqueadas e a posterior instalação de frigoríficos transformaram o município em referência no processamento de carne. Já na primeira metade do século XX, a exploração do carvão mineral em Hulha Negra impulsionou novas formas de organização do trabalho e incentivou fluxos migratórios internos e externos, especialmente com a chegada de colonos alemães a partir de 1925.

A presença desses imigrantes alterou significativamente a configuração produtiva da região, com destaque para a introdução de técnicas agrícolas modernas, a fundação de cooperativas e o fortalecimento de comunidades organizadas em torno da educação e da fé. Conforme aponta Bourdieu (1989), os capitais cultural e social mobilizados por esses grupos foram fundamentais para sua inserção e influência na estrutura local. Esses mesmos grupos desempenharam papel decisivo nas lutas pela emancipação de Hulha Negra, mobilizando redes de apoio, discursos identitários e práticas organizativas que ressignificaram a relação com o território.

Nesse percurso, a mudança de nome do distrito de Rio Negro para Hulha Negra, oficializada em 1944, foi mais do que uma adequação administrativa: representou uma inflexão simbólica na forma como a localidade passou a ser reconhecida, vinculando-se diretamente à exploração carbonífera e à sua centralidade econômica. A denominação “Hulha Negra” evocava não apenas o recurso mineral, mas também o esforço dos trabalhadores que o extraíam e a aspiração por um futuro autônomo e promissor.

A história da fundação de Hulha Negra é, portanto, indissociável das experiências de resistência, das políticas públicas (como os projetos de colonização dirigidos pelo governo Vargas), da ação de movimentos sociais e da articulação de sujeitos históricos diversos—posseiros, agricultores, padres, professores, líderes comunitários—que construíram um projeto territorial próprio. Em 1992, com a emancipação política da localidade, formalizou-se uma trajetória longa e complexa de construção do espaço municipal, cuja base se encontra nos entrelaçamentos entre memória, produção econômica, mobilização social e institucionalização de práticas educativas e culturais.

Na próxima subseção, aprofundaremos o papel desses elementos no contexto geográfico e socioeconômico que moldou Hulha Negra como um território multifacetado, dinâmico e historicamente constituído.

2.1.2 Condicionantes territoriais e socioeconômicos na produção do espaço educacional de Hulha Negra

A compreensão do processo histórico da Hulha Negra requer uma abordagem que contemple sua inserção geográfica e os condicionantes socioeconômicos que configuraram sua paisagem. Situado na Campanha Meridional do Rio Grande do Sul, o município é marcado por diversidade topográfica — campos, colinas e áreas alagadiças — que influenciaram diretamente as práticas produtivas e as formas de ocupação do território. Como argumenta Haesbaert (2004, p. 169), "o território é, ao mesmo tempo, material e simbólico, sendo modelado por práticas e representações múltiplas". Nesse sentido, os traços naturais da região não são apenas suporte físico, mas elementos mediadores das territorialidades construídas historicamente.

A presença da antiga Estação Ferroviária de Rio Negro, inaugurada em 1884, foi determinante para a inserção de Hulha Negra nas redes regionais de circulação de mercadorias, ideias e populações. Lefebvre (1991) argumenta que as infraestruturas técnicas, como a ferrovia, constituem elementos estruturantes das espacialidades contemporâneas, pois modelam fluxos e redefinem centralidades. Ao conectar Hulha Negra aos circuitos econômicos do charque e do carvão mineral, a ferrovia desempenhou papel central na consolidação do núcleo urbano e na articulação entre o rural e o urbano, evidenciando como as tecnologias de transporte incidem sobre a produção do espaço.

O carvão mineral, por sua vez, garantiu à localidade um papel de destaque no cenário produtivo da região. Conforme analisado por Haesbaert (2004), a territorialidade do trabalho minerador imprime marcas simbólicas sobre o espaço, ressignificando a relação entre identidade e paisagem. A denominação "Hulha Negra" transcende sua natureza geológica, assumindo valor identitário e memorial, ao condensar narrativas de luta, resistência e pertencimento em torno da experiência carbonífera. Essa relação entre produção econômica e identidade social reforça o argumento de que o território é sempre também um espaço de memória como nos ecoa Le Goff (1990).

No campo da sociologia do espaço, Bourdieu (1989) oferece um instrumental valioso para compreender os processos simbólicos envolvidos na territorialização de práticas sociais. Para o autor, os espaços são também campos de disputa, onde se confrontam capitais culturais, simbólicos e econômicos. A instalação dos assentamentos rurais em Hulha Negra a partir da década de 1980, por exemplo, redefiniu as estruturas fundiárias locais, democratizando o acesso à terra e instituindo novas formas de organização produtiva. Esses assentamentos constituem, conforme Bourdieu (1989, p. 123), "espaços sociais densos, onde o habitus dos agentes se manifesta em lutas por reconhecimento e legitimidade".

Ademais, a reconfiguração das formas de produção agropecuária, com a introdução da mecanização agrícola e a difusão do cooperativismo, operou como vetor de integração da economia local a mercados regionais e nacionais. Esse processo também pode ser lido à luz da noção de campo, já que as práticas produtivas são atravessadas por relações de poder e posicionamentos diferenciados de agentes sociais. A presença de colonos alemães, com suas instituições escolares e religiosas, contribuiu para a construção de redes comunitárias que ainda hoje estruturam a sociabilidade local.

A diversidade climática e hidrográfica da região — com a presença de corpos hídricos como o Rio Negro e o Arroio Quebracho — viabilizou práticas agropecuárias variadas, ao mesmo tempo em que impôs desafios, como geadas e estiagens frequentes. Nesse cenário, a

adoção de técnicas agroecológicas e a valorização das sementes crioulas configuram estratégias de resiliência social e ecológica. Segundo Le Goff (1990), a paisagem não é apenas um dado natural, mas uma construção cultural que reflete os valores, as lutas e as memórias das populações que a habitam.

Esses fatores geográficos e socioeconômicos não apenas conformam a espacialidade material do município, mas também delineiam os contornos simbólicos da memória coletiva local. O entrelaçamento entre infraestrutura, trabalho, natureza e cultura sustenta um processo contínuo de territorialização, cujos efeitos se estendem para além da economia, alcançando as esferas da educação, da cultura e da organização social. No tópico seguinte, será analisada a articulação dessas dimensões com os processos de escolarização e com a constituição de um espaço educacional próprio.

2.2 Configuração do espaço educacional em Hulha Negra: entre raízes culturais e práticas comunitárias

A constituição do espaço educacional em Hulha Negra não pode ser dissociada das experiências de resistência, organização comunitária e construção de identidades coletivas que marcam a trajetória histórica da região. A educação, entendida aqui como prática social total conforme aponta Chartier (1990), constitui um campo simbólico e material que, à luz da teoria de Bourdieu, pode ser medrado também como um campo social estruturado por relações de poder, onde os agentes mobilizam capitais distintos — econômico, cultural, social e simbólico — para disputar legitimidade e autoridade.

O investimento subjetivo e coletivo dos sujeitos nesse espaço educativo configura o que Bourdieu (1989) denomina *illusio*, isto é, a crença partilhada de que o jogo escolar vale a pena e que nele é possível acumular reconhecimento. Além disso, os modos de agir, sentir e pensar dos diversos grupos sociais envolvidos nesse processo formam *habitus* específicos, moldados historicamente e em consonância com as condições materiais e simbólicas de existência desses sujeitos. Assim, o campo educacional de Hulha Negra manifesta-se como espaço dialético onde práticas culturais, estruturas institucionais e memórias territoriais se entrelaçam na constituição de um *ethos* pedagógico singular no qual se expressam projetos de mundo, disputas de poder e modos de vida enraizados na realidade concreta dos sujeitos. No contexto de Hulha Negra, os processos de escolarização não foram apenas reações a políticas públicas formais, mas expressões orgânicas das comunidades locais em busca de autonomia, pertencimento e reconhecimento.

Neste sentido, desde os primeiros assentamentos de colonos alemães na década de 1920, a preocupação com a educação foi um traço distintivo da organização social. Em muitos casos, as primeiras escolas foram erguidas pelos próprios moradores, em *mutirão*, utilizando madeira das matas próximas e organizando salas de aula improvisadas junto a capelas, salões ou até residências. A educação formal, nesse cenário, emergia da força comunitária e da crença profunda no valor do saber como instrumento de sobrevivência, fé e dignidade. Esse impulso educativo articulava-se à tradição cristã — católica ou luterana — presente nas famílias de imigrantes, evidenciando a centralidade da escola como espaço de transmissão de valores e de coesão cultural.

Partindo disso, essa configuração do espaço educativo pode ser melhor visualizada no esquema a seguir:

Figura 2. Representação visual do ethos educativo em Hulha Negra.



Fonte: Elaboração própria, 2025.

A Figura 2 articula elementos culturais, territoriais e históricos que estruturam as práticas pedagógicas locais. A imagem sintetiza os principais vetores que moldam o campo educacional rural no município, evidenciando a imbricação entre identidade, memória e organização comunitária.

Neste limiar, as práticas educativas em Hulha Negra também foram marcadas por tensões entre o rural e o urbano, entre o oficial e o popular, entre o português e o alemão. Essas se manifestavam tanto no currículo quanto nas formas de gestão das escolas, muitas vezes disputadas entre lideranças locais, autoridades políticas e representantes eclesiásticos.

Como aponta Bourdieu (1989), os sistemas escolares são arenas de reprodução, mas também de resistência, onde o capital cultural acumulado historicamente pelas comunidades locais atua como força estruturante das práticas pedagógicas. Esse capital, articulado ao habitus coletivo dos grupos sociais de Hulha Negra — forjado na experiência mineira, na tradição camponesa e na militância dos assentamentos —, confere sentido às estratégias educativas e às formas de organização escolar. A *illusio*, ou seja, o engajamento simbólico dos sujeitos no campo educacional, reforça o investimento comunitário na escola como espaço legítimo de transformação e reconhecimento social em que capitais culturais distintos se confrontam e se legitimam. Em Hulha Negra, a escola foi, ao mesmo tempo, espaço de integração e de diferenciação: instrumento de uniformização do nacionalismo moderno, mas também palco para a afirmação de identidades étnicas, linguísticas e territoriais.

No campo social da educação rural em Hulha Negra, os agentes — professores comunitários, líderes religiosos, militantes dos assentamentos — mobilizam diferentes formas de capital: simbólico, cultural e social, conforme Bourdieu (1989). A atuação desses sujeitos revela o funcionamento da *illusio* — o investimento coletivo no jogo educativo — e a constituição de habitus específicos, enraizados em trajetórias de pertencimento, trabalho e militância. Cada grupo disputa legitimidade no campo educacional e atua segundo uma gramática social própria, marcada por suas experiências de classe, origem e engajamento político, o que evidencia a pluralidade de projetos pedagógicos em disputa no interior do território.

Neste viés, a partir da década de 1940, a consolidação da mineração de carvão e o aumento da população no entorno das minas intensificaram a demanda por escolas públicas. Ainda que as políticas estaduais de educação rural tenham avançado lentamente, a pressão

das comunidades e o engajamento de professores locais—muitos deles sem formação formal, mas profundamente enraizados na realidade social—permitiram o surgimento de novas unidades escolares. Esses educadores populares desempenharam papel central na formação das juventudes, muitas vezes conciliando o ensino com o trabalho na lavoura tornando-se figuras de referência e respeito coletivo. Essa relação direta entre educador e território reforça a dimensão afetiva e simbólica da docência em espaços rurais, como observa Arroyo (2004), ao defender uma pedagogia do pertencimento e da dignidade.

Com o avanço dos projetos de colonização agrícola e a formação de assentamentos na década de 1980, novas demandas educacionais emergiram. Os assentados, organizados por meio de associações e com apoio de movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, reivindicaram não apenas escolas, mas currículos contextualizados, valorização das culturas do campo e formação docente adequada à realidade rural. A construção de escolas em áreas de reforma agrária representou uma ampliação do direito à educação, mas também um enfrentamento às lógicas centralizadoras e urbanocêntricas que, historicamente, marginalizaram o saber do campo. Nesse processo, a pedagogia da alternância, as práticas agroecológicas e os projetos de educação do campo passaram a integrar as experiências formativas de muitas escolas de Hulha Negra.

Além disso, a infraestrutura ferroviária de Hulha Negra deve ser compreendida como produtora de espacialidades escolares, não apenas em sua função de escoamento de produtos minerais e agropecuários, mas como meio ativo na circulação de práticas educativas, saberes pedagógicos e valores culturais. Os trilhos ferroviários, ao conectarem Hulha Negra a centros urbanos e regionais, possibilitaram o intercâmbio de materiais escolares, livros didáticos, metodologias de ensino e até mesmo a mobilidade de docentes, promovendo um fluxo simbólico que alimentou o campo educacional local.

À luz da teoria de Lefebvre (1991), pode-se compreender que esses dispositivos infraestruturais não apenas configuraram o espaço físico, mas também produziram espacialidades escolares específicas, nas quais se entrelaçavam as dimensões material, simbólica e institucional da educação. A escola rural, nesse contexto, torna-se uma síntese territorial da circulação de capitais culturais, um espaço produzido pelas interações entre o cotidiano das comunidades locais e os fluxos externos de conhecimento e poder. Mais do que transportar carvão ou produtos agrícolas, os trilhos escoavam práticas pedagógicas, livros, professores itinerantes e valores simbólicos que conformavam o espaço educacional.

Deste modo, convém trazer à tona o pensamento de Lefebvre (1991) que destaca que a produção do espaço se dá também por meio das rotinas, das institucionalizações e dos modos de vida — e, nesse sentido, o espaço da escola rural é a síntese da territorialidade local e da inserção em redes ampliadas de circulação de saberes.

A escola, nesse contexto, é arena simbólica de disputas, mas também espaço de articulação de memórias e esperanças. As salas de aula, muitas vezes simples e improvisadas, tornaram-se lugares de escuta, de reinvenção da memória coletiva e de produção de novas narrativas sobre o território.

Como sugere Maurice Halbwachs (2006), a memória coletiva se atualiza nos espaços sociais, sendo a escola uma das instituições mais potentes para a sua preservação e transmissão. Essa memória é disputada, tensionada e negociada, compondo um campo de visibilidade simbólica que, à luz da teoria do campo de Bourdieu (1989), evidencia a disputa por capital simbólico e a busca por legitimação de narrativas históricas concorrentes. Logo, a escola, como instituição social, torna-se, assim, o espaço privilegiado onde agentes distintos — professores, líderes comunitários, ex-mineiros, assentados e descendentes de colonos — mobilizando seus *habitus* e capitais acumulados para inscrever suas versões do passado e seus projetos de futuro, configurando-se como arena de conflitos e convergências em torno da memória e da identidade territorial, compondo um campo de visibilidade simbólica sobre o qual diferentes grupos procuram inscrever suas trajetórias e projetos futuros.

Portanto, a conformação do espaço educacional em Hulha Negra reflete um processo complexo e humanamente denso, que entrelaça tradição e inovação, resistência e criação. A escola não apenas acompanha as transformações do território, mas também o produz: ao ensinar, delimita sentidos; ao acolher, constrói vínculos; ao resistir, reafirma a potência dos sujeitos que, mesmo à margem dos centros de poder, ousam ensinar e aprender.

Na seção seguinte, aprofundaremos os impactos da emancipação política de Hulha Negra e a reorganização institucional e educativa que se seguiu à década de 1990, dando continuidade à tessitura histórico-social do espaço educacional local.

2.3 Emancipação política e reconfiguração educacional: transformações a partir da década de 1990

A conquista da emancipação política de Hulha Negra, formalizada em 20 de março de 1992, marca um ponto de inflexão na trajetória da comunidade e inaugura um novo ciclo de reorganização institucional, marcado por desafios estruturais, disputas simbólicas e mobilizações coletivas. A autonomia administrativa possibilitou à população local não apenas reivindicar investimentos e políticas específicas, mas também redefinir seus próprios caminhos de desenvolvimento social e educacional, alinhando-os às demandas concretas e às potencialidades culturais do território.

No plano educacional, esse novo contexto abriu espaço para uma série de transformações substanciais. A partir da criação da prefeitura municipal e de uma Secretaria de Educação própria, intensificaram-se os esforços para a ampliação da rede escolar, melhoria das condições físicas das unidades existentes e valorização dos profissionais da educação. Contudo, a precariedade orçamentária, os limites da arrecadação municipal e a dependência de repasses estaduais e federais impuseram entraves significativos à efetivação de uma política educacional robusta e permanente.

Mesmo diante das dificuldades, a comunidade educativa local mostrou-se resiliente e criativa. Professores, diretores e lideranças comunitárias desempenharam papel fundamental na formulação e execução de projetos pedagógicos alinhados à realidade socioeconômica e cultural dos educandos. Esse protagonismo revela a mobilização de distintos capitais — simbólico, social e cultural — pelos agentes educativos, os quais, à luz da teoria de Bourdieu (1989), disputam legitimidade no campo educacional, ativando *habitus* historicamente moldados por lutas sociais, experiências comunitárias e práticas de resistência cotidiana.

A noção de “escola do território” consolidou-se como central: mais do que espaço de ensino, ela se afirma como *lôcus* de memória, identidade, resistência e sonho coletivo. Essa concepção se ancora nas epistemologias do Sul e nas pedagogias do chão, ecoando, de modo incontornável, as lições de Freire (2011), para quem educar é prática comprometida com a leitura crítica do mundo e sua transformação. Nesse horizonte, educar significa articular os saberes da vida — lavouras, roçados, assembleias e quintais — aos conhecimentos historicamente sistematizados, tecendo pontes entre experiência e esperança.

As escolas vinculadas aos assentamentos da reforma agrária tornaram-se protagonistas de práticas que rompem com os modelos homogeneizantes da escola urbana e estatal. Gestão democrática, currículos contextualizados e metodologias da alternância expressam, como nos convoca Freire (2011), uma pedagogia insurgente, enraizada na dignidade dos sujeitos do campo. Cada aula, assembleia ou prática formativa converte-se em gesto de reescrita do mundo e de reinvenção da existência.

A pedagogia da alternância e os currículos enraizados nas práticas comunitárias materializam a *illusio* dos sujeitos do campo — a crença partilhada de que vale disputar o jogo educativo, pois nele reside a possibilidade de narrar outros futuros. Como ecoa Freire (2011), ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho: nos educamos em *comunhão*, mediatizados pelas condições materiais, pelas memórias e pelos sonhos coletivos. Essa *comunhão* manifesta-se na tessitura dos *habitus* forjados entre tradição camponesa, religiosidade, trabalho, luta por terra e militância — convertidos em saber pedagógico, em currículo vivo.

Nesse percurso, intensificaram-se as ações de formação continuada de professores, frequentemente articuladas a universidades, sindicatos e movimentos sociais. Como nos revela Freire (2011), educar é, antes de tudo, um ato político — que interroga opressões, desnaturaliza hierarquias e aposta na potência dos sujeitos para construir outros modos de vida e de futuro.

Como ressalta Arroyo (2004), educar no campo exige mais do que dominar conteúdos: é necessário compreender as singularidades da cultura rural, a centralidade da terra como espaço de vida e a complexidade das relações sociais que configuram o território.

Paralelamente, o município investiu na valorização de sua memória educacional. Arquivos escolares foram recuperados, lideranças e ex-alunos passaram a compor o cotidiano das

escolas. Essa valorização da memória coletiva como elemento pedagógico reforça a compreensão da escola como espaço de significação do passado e construção do futuro, em sintonia com a proposta de Halbwachs (2006) sobre o papel das instituições na atualização da memória social. A recuperação de arquivos escolares pode ser compreendida como estratégia de acumulação de capital simbólico apontado por Bourdieu (1989), legitimando narrativas locais como dignas de reconhecimento e inscrição no espaço público institucional.

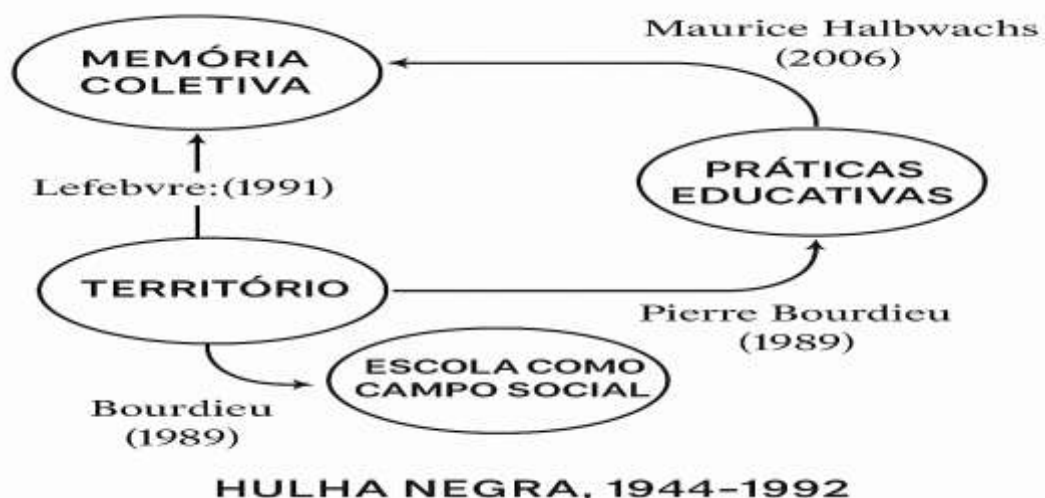
A partir da emancipação, Hulha Negra também passou a participar mais ativamente de redes e fóruns regionais voltados à formulação de políticas públicas de educação, cultura e desenvolvimento rural. Essa inserção ampliou sua capacidade de incidência e visibilidade, permitindo trocas de experiências, cooperação técnica e fortalecimento de vínculos institucionais.

Assim, a emancipação política de Hulha Negra foi mais do que um marco legal; foi a expressão de um processo histórico denso, tecido por mãos calejadas, vozes silenciadas e sonhos insistentes. No campo da educação, ela impulsionou uma reconfiguração que extrapolou os muros escolares, atingindo as dimensões simbólicas, afetivas e materiais da existência coletiva. A experiência educacional de Hulha Negra, pós-1992, evidencia que a autonomia municipal pode ser potente quando se ancora no compromisso ético com a vida e na valorização das raízes culturais de seu povo.

Essa reconfiguração educacional pós-emancipação ilustra a atuação de múltiplos agentes no campo da educação rural, onde diferentes *habitus* se confrontam na disputa por capital simbólico e por um projeto educativo ancorado na dignidade, na memória e na autonomia territorial.

Para melhor compreendermos a articulação entre território, memória coletiva e práticas educacionais em Hulha Negra. O diagrama sintetiza a integração entre os conceitos de campo, *habitus*, capital simbólico e multiterritorialidade, demonstrando como a espacialidade educativa é produzida por agentes sociais em disputa simbólica permanente.

Figura 03. Esquema conceitual que articula os principais conceitos teóricos mobilizados na análise do espaço educacional de Hulha Negra.



Fonte: Elaboração própria a partir de Bourdieu, Halbwachs e Lefebvre, 2025.

No intuito de aprofundar a compreensão dos conceitos operativos que estruturam este diagrama analítico, apresenta-se, a seguir, a definição teórico-metodológica de cada um dos termos que o compõem. Essas categorias foram mobilizadas para sustentar a análise das práticas educativas no território de Hulha Negra, no período de 1944 a 1992, articulando os aportes da História Cultural, da História da Educação que sustentam a leitura da escola como campo social, das práticas como produções simbólicas e da memória como construção coletiva ancorada nos espaços e nas experiências partilhadas.

- **Memória coletiva** (Halbwachs): construção social mediada por instituições, reatualizada nas práticas educativas.
- **Território** (Lefebvre; Bourdieu): espaço socialmente produzido, carregado de sentidos históricos e afetivos.
- **Práticas educativas**: expressam disputas simbólicas, vinculando memória e território.
- **Escola como campo social** (Bourdieu): espaço de mediações e disputas por legitimidade e sentidos.

O diagrama indica a interdependência entre os conceitos, mostrando que a escola em Hulha Negra produz e reproduz territorialidades e memórias. A conclusão destaca a centralidade da educação na construção de identidades e na resistência social.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na esteira das práticas educacionais enraizadas nas comunidades locais, a emancipação política de Hulha Negra inaugura um novo ciclo de reorganização institucional e territorial. Ao percorrer seus caminhos históricos, sociais e educacionais, emerge uma narrativa de alta densidade humana, que escapa às limitações de estatísticas e documentos oficiais. Trata-se de uma trama viva, tecida por memória, resistência, afetividade e luta por reconhecimento — elementos que ecoam na concepção freireana da educação como prática de liberdade e horizonte de esperança (Freire, 2011). Nesse cenário, cada ato educativo afirma-se como exercício de reexistência, dignidade e autonomia dos sujeitos historicamente marginalizados na produção do saber.

Desde os primeiros movimentos de ocupação, passando pelos conflitos militares, a mineração, a colonização de matriz alemã e a formação dos assentamentos rurais, cada etapa inscreveu marcas profundas no corpo social e no espaço vivido.

A história de Hulha Negra nos ensina que a produção do território não é um fenômeno neutro nem espontâneo. É, antes, o resultado de interações entre sujeitos sociais, estruturas institucionais e representações simbólicas que disputam sentidos e imprimem formas sobre a paisagem. Conforme Lefebvre (1991), o espaço é sempre socialmente produzido, e isso se verifica, com clareza, na constituição de Hulha Negra como município e como projeto coletivo. Cada estrada aberta, cada escola construída, cada assentamento reivindicado é expressão concreta desse processo de territorialização.

No campo educacional, a trajetória analisada revela a força das práticas comunitárias, a centralidade dos sujeitos locais e a potência transformadora das escolas quando elas se conectam profundamente com o território em que estão inseridas. As escolas de Hulha Negra não foram apenas instituições formais de ensino: elas se tornaram lugares de memória, espaços de acolhimento, trincheiras de resistência e, sobretudo, fontes de esperança. Esperança não no sentido abstrato, mas como ação concreta de reexistência cotidiana, conforme propõe Paulo Freire.

Este artigo buscou compreender, a partir de uma abordagem histórico-cultural, como se constituiu o espaço educacional de Hulha Negra no entrelaçamento entre território, memória e práticas comunitárias. Ao mobilizar referenciais teóricos como os de Bourdieu (1989), Lefebvre, (1991), Halbwachs (2006) e Haesbaert (2004), foi possível sustentar a hipótese de que a escola, nesse município, operou não apenas como instância de transmissão de saberes, mas como espaço de produção simbólica e disputa de sentidos enraizados nas dinâmicas locais.

O objetivo geral — identificar como a constituição territorial de Hulha Negra impactou os processos educativos formais e informais — foi alcançado por meio da análise das relações entre contextos geográficos, condições socioeconômicas, formas de organização popular e estratégias pedagógicas adotadas em diferentes momentos históricos. Evidenciou-se que a educação foi permanentemente atravessada pelas trajetórias de grupos sociais diversos, portadores de *habitus* distintos, os quais mobilizaram capitais simbólicos e culturais de modo ativo no campo educacional como nos alude Bourdieu (1989).

A metodologia adotada, centrada na valorização de fontes locais — como memoriais, registros escolares e documentos institucionais —, permitiu visibilizar experiências e narrativas que tradicionalmente são silenciadas pela história oficial. Assumiu-se, no entanto, que tais

fontes são também produto de disputas e seleções, e por isso requerem do pesquisador um olhar atento à performatividade da memória e aos limites inerentes à construção do conhecimento situado.

Ao longo da análise, foi possível verificar que a escola se constituiu como locus privilegiado de territorialização simbólica, especialmente no período pós-emancipação política. As práticas escolares, em muitos casos construídas de modo autônomo pelas comunidades locais, revelaram-se formas de resistência à homogeneização curricular e aos projetos urbanos de escolarização. As escolas inseridas nos assentamentos da reforma agrária, por exemplo, expressaram uma pedagogia do pertencimento, marcada pela valorização dos saberes do campo e pela inserção das experiências de vida nas práticas pedagógicas consoante Arroyo (2004).

Ademais, as transformações ocorridas a partir da década de 1990, impulsionadas pela autonomia administrativa conquistada com a emancipação municipal, foram analisadas como inflexões importantes na reorganização do campo educacional. A ampliação das redes escolares, os investimentos em formação docente e o fortalecimento da memória educacional demonstram que a educação em Hulha Negra se construiu como instrumento de mediação entre o passado territorial e o projeto de futuro coletivo da comunidade.

A emancipação política de 1992 não foi um ponto de chegada, mas um novo ponto de partida. Ela reconfigurou as possibilidades de articulação institucional e intensificou os processos de organização popular, especialmente em torno da educação do campo. Ao reconhecer a legitimidade dos saberes locais, das práticas agrícolas sustentáveis, das pedagogias da alternância e da valorização da história oral, Hulha Negra construiu um modelo de escola que desafia a lógica centralizadora e homogeneizante das políticas educacionais tradicionais.

Em síntese, este estudo reafirma que o espaço educacional de Hulha Negra é produto de uma historicidade densa, marcada por processos contínuos de territorialização, conflitos simbólicos e estratégias de resistência. A escola, nesse contexto, é simultaneamente arena de disputa, espaço de pertencimento e veículo de reinterpretação da memória. Ao entender a educação como prática social total (Chartier, 1990), articulada à espacialidade vivida (Lefebvre, 1991) e à multiterritorialidade dos sujeitos (Haesbaert, 2004), contribui-se para uma leitura crítica dos processos formativos em territórios periféricos, reivindicando a legitimidade dos saberes locais e a potência pedagógica das experiências comunitárias.

Este artigo, ao apresentar uma análise articulada entre memória, território e educação, busca contribuir para uma leitura crítica da formação dos espaços educacionais em contextos rurais e periféricos. Ele reforça a necessidade de políticas públicas que não apenas incluam esses territórios, mas que partam de suas especificidades para a construção de alternativas pedagógicas e de desenvolvimento. Como afirma Haesbaert (2004), é nos múltiplos territórios do cotidiano que se constroem resistências e se gestam novos futuros.

Por fim, fica a constatação de que Hulha Negra é mais do que um lugar geográfico: é um território afetivo e simbólico, onde pulsa uma história singular, coletiva e corajosa. Uma história que desafia invisibilidades, que educa pelas práticas e que se projeta como exemplo de como comunidades podem reinventar-se pela força da memória, pela dignidade da educação e pela vitalidade dos vínculos sociais. Que este estudo possa, assim, inspirar outras leituras e outros olhares sensíveis sobre outros territórios educativos do Brasil.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M.G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, M.G. Educação básica e movimento social do Campo. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.; MOLINA, M. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARROS, José D'Assunção. História local e história regional – a historiografia do pequeno espaço. **Revista Tamoios**, São Gonçalo, v. 18, n. 2, p. 22-53, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/tamoios.2022.57694>. Acesso em: 31.05. 2025.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CHARTIER, Roger. **A história cultural. Entre práticas e representações.** Lisboa: DIFEL, 1990.

FERREIRA, Elenice Silva. A história local e a pesquisa em história da educação. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 5, n. 1, p. 293-307, jan./jun. 2019. DOI: 10.22476/revcted.v5i1.369. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/369>. Acesso em: 1 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HAESBAERT, Rogério. Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade. **Geographia**, 2004. Disponível em formato PDF, versão conferência.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Centauro, 2006.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade.** 4. ed. São Paulo: Centauro, 1991.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Campinas: Editora da Unicamp, 1990. Traduzido por Maria Lucia Machado.

NUNES, Neila Ferraz Moreira. História local: conceito, trajetória, razões e desafios. **Revista Científica Multidisciplinar UNIFLU**, v. 5, n. 2, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uniflu.edu.br/seer/ojs-3.0.2/index.php/multidisciplinar/article/view/303>. Acesso em: 1 jun. 2025.

i Sobre os autores:

Simone Gomes de Faria (<https://orcid.org/0000-0003-3001-8052>)

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Mestre em História. Graduada em Letras pela Universidade da Região da Campanha/ URCAMP com habilitação para a Língua Espanhola e respectivas literaturas (2002). Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade da Região da Campanha/ URCAMP (2004). Especialista em Produção de Material Didático para a Diversidade pela Universidade Federal do Rio Grande/FURG (2013). Especialista em Rio Grande do Sul: Sociedade, Política e Cultura pela Universidade Federal do Rio Grande/ FURG (2014). Atualmente trabalha como professora estatutária de Língua Portuguesa na Prefeitura Municipal de Hulha e de Bagé. Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História, pesquisa e vivências de ensino-aprendizagem da Universidade Federal do Rio Grande/FURG realizando atividades como pesquisadora no Grupo de Pesquisa em Ensino de História, sentido e narrativas da FURG e integrante do Grupo de Pesquisa do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação/CEIHE da Universidade Federal de Pelotas/ UFPEL em temáticas que abordem: identidade, etnicidade, estudos comparados, imigração e migração alemã na Região da Campanha, cultura escolar e História Oral.

Como citar este artigo:

FARIA, Simone Gomes de. Educação, território e memória: a construção do espaço escolar em Hulha Negra (1944–1992). **Revista Educação, Cultura e Sociedade**. vol. 15, n. 2, p. 1-14, 33ª Edição, 2025. <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs>.

Revista Educação, Cultura e Sociedade é uma publicação da Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil, iniciada em 2011 e avaliada pela CAPES.

Indexadores: DOAJ – REDIB – LATINDEX – LATINREV – DIADORIM – SUMARIOS.ORG – PERIÓDICOS CAPES – GOOGLE SCHOLAR