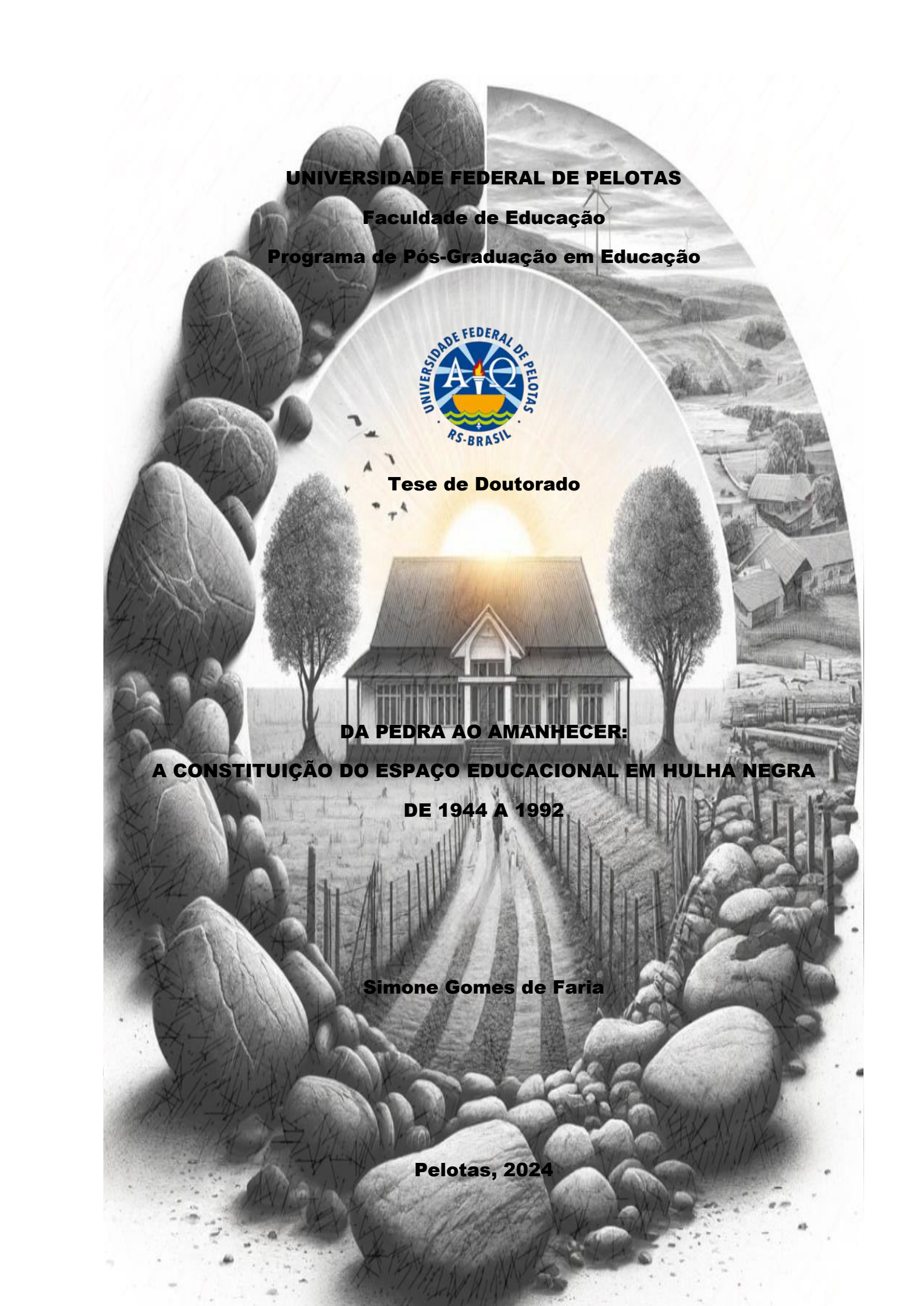




UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Tese de Doutorado

**DA PEDRA AO AMANHECER:
A CONSTITUIÇÃO DO ESPAÇO EDUCACIONAL EM HULHA NEGRA
DE 1944 A 1992**

Simone Gomes de Faria

Pelotas, 2024

Simone Gomes de Faria

**DA PEDRA AO AMANHECER:
A CONSTITUIÇÃO DO ESPAÇO EDUCACIONAL EM HULHA NEGRA
DE 1944 A 1992**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação. Área do conhecimento: História da Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Patrícia Weiduschadt

Pelotas, 2024

Ficha catalográfica

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação da Publicação

F224d Faria, Simone Gomes de

Da pedra ao amanhecer [recurso eletrônico] : a constituição do espaço educacional em Hulha Negra de 1944 a 1992 / Simone Gomes de Faria ; Patrícia Weiduschadt, orientadora. — Pelotas, 2024.
565 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2024.

1. História da Educação. 2. Ruralismo Pedagógico. 3. Município Pedagógico. 4. Cultura Escolar. 5. Educação Rural. I. Weiduschadt, Patrícia, orient. II. Título.

CDD 370.9

Elaborada por Fabiano Domingues Malheiro CRB: 10/1955

Simone Gomes de Faria

**DA PEDRA AO AMANHECER:
A CONSTITUIÇÃO DO ESPAÇO EDUCACIONAL EM HULHA NEGRA
DE 1944 A 1992**

Tese aprovada, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 09 de dezembro de 2024

Banca examinadora:

Prof^a Dr. Patrícia Weiduschadt (Orientadora)

Doutora em Educação pela Universidade do Vale Rio dos Sinos (UNISINOS)

Prof^o Dr. Alessandro Carvalho Bica

Doutor em Educação pela Universidade do Vale Rio dos Sinos (UNISINOS)

Prof^o Dr. José Edimar de Souza

Doutor em Educação pela Universidade do Vale Rio dos Sinos (UNISINOS)

Prof^a Dr. Giana Lange do Amaral

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof^o Dr. Eduardo Arriada

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul,
(PUCRS)

Dedico este estudo à comunidade de Hulha Negra, cuja trajetória educacional reflete um processo contínuo de transformação. Da resistência expressa na solidez de sua "pedra" - representação da força e perseverança dos primeiros colonizadores e educadores enquanto distrito de Bagé - ao "amanhecer" de um espaço educacional consolidado, esta pesquisa é fundamental no compromisso de gestores, professores e moradores, que, ao longo das décadas, moldaram a identidade pedagógica do município.

Agradecimentos

Nesta jornada de explorar o conhecimento do antigo distrito de Bagé e atual município de Hulha Negra, muitos habitantes e viajantes cruzaram meu caminho, deixando marcas indelévels em cada pedra deste percurso acadêmico. A eles, expresso minha mais profunda gratidão:

Primeiramente, a Deus, o arquiteto supremo desta cidade e de todo o universo, por me guiar com sua luz divina nas horas de incerteza e por me fortalecer com sua graça em cada passo desta jornada.

À Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) por me permitir ser mais uma estudante de pós-graduação e aspirante ao título de Doutora em Educação, um amadurecimento da minha profissão. E por colocar ao meu lado, nesta jornada, um autêntico guia local: minha orientadora, Patrícia Weiduschadt, que, com sua bússola de conhecimento e sabedoria, conduziu-me com maestria pelas vielas rurais e ruas centrais deste antigo distrito de Bagé, agora Hulha Negra. Sempre apontando os caminhos mais promissores e seguros. Patrícia também me ensinou o valor da paciência e da profundidade analítica. Em cada encontro, sabia exatamente como transformar minhas dúvidas em oportunidades de aprendizado, mostrando-me que cada detalhe da nossa história é uma peça fundamental no grande mosaico educacional.

Aos artesãos e construtores deste processo de doutoramento, meus colegas e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação na linha Filosofia e História da Educação, e ao Grupo CEIHE - Centro de Estudos e Investigações em História da Educação, que forneceram as ferramentas e os materiais necessários para erguer os edifícios de argumentos e teorias que compõem esta tese.

Aos moradores desta localidade, que em diversos momentos abriram os tesouros de suas experiências e sabedorias, iluminando as ruas e os campos por onde trilhei em busca do resgate da história educacional desta comunidade.

Às autoridades locais, na figura do então prefeito Carlos Renato Machado, e à SMEC - Secretaria Municipal da Educação, Cultura e Desporto de Hulha Negra, em especial à Secretaria de Educação, Adriana Martinez Delabary, por permitir que eu analisasse o arquivo escolar com segurança e tranquilidade. Também agradeço às instituições de apoio, como o Arquivo Público Municipal e o Museu Dom Diogo de Souza localizados em Bagé, que contribuíram para o corpo documental desta expedição acadêmica, possibilitando sua realização com sucesso.

Aos companheiros de viagem para Hulha Negra, que, em diversos momentos, escutaram minhas falas matinais sobre a minha tese, aos poucos, mas excelentes amigos e familiares, que caminharam ao meu lado, oferecendo apoio, encorajamento e provisões para os momentos de cansaço e desânimo.

Em especial, para minha mãe, Célia Faria, meu alicerce e fonte de inspiração. Sua força e dedicação não só moldaram quem eu sou, mas também foram vitais em cada etapa deste caminho acadêmico. Você sempre me ensinou o verdadeiro significado de resiliência e amor incondicional. Mãe, sua presença serena e seu apoio incansável foram meu farol nas noites mais escuras da minha jornada.

Ao meu companheiro, Rodolfo Leite, cuja compreensão e apoio foram importantes durante este período tão exigente. Sei que muitas vezes precisei dedicar mais tempo à pesquisa do que ao nosso convívio, e sua paciência e incentivo inabaláveis me deram força para seguir em frente. Rodolfo, sua capacidade de me apoiar nas horas mais ocupadas e de celebrar cada pequeno sucesso ao meu lado não só enriqueceu minha jornada, mas também reforçou o profundo amor e parceria

que compartilhamos. Sua presença é um presente constante, mesmo quando as exigências do meu trabalho me mantinham distante.

Desejo que este antigo distrito de Bagé, agora mapeado e registrado com seus desafios, conquistas e legado, possa ser um ponto de partida para novas explorações e descobertas, tanto para mim quanto para aqueles que, no futuro, se aventurarem por suas trilhas, campos, ruas e becos. Por fim, aspiro que este trabalho não marque o fim de um momento essencial da minha vida, mas sim uma etapa importante. Que ele sirva como um farol para que novos pesquisadores o utilizem como fonte de pesquisa, seja para concordarem, discordarem, ou principalmente, acrescentarem informações dos tesouros ainda escondidos neste rincão chamado Hulha Negra.

A todos vocês, e especialmente a Deus, pois sem Ele nada seria, meu sincero agradecimento!

Precisamos deixar ir de procurar cousas da vida que não se conhece, em esconderijos distantes. Antes de cogitarmos de buscar nos meios das selvas e dos paizes longínquos, aspectos pouco divulgados, para embasbacarmos os leitores com essas descrições, é preciso que tratemos de tornar-lhes conhecedores do que anda em torno delles e ninguém sabe. Para que contar o que e passa no Amazonas, o que tem a Pérsia ou o Indostão de diferente de nós, se não estamos ao par do que corre na “Villa do Torrão”, se não temos a mínima noção do que possa ser a existência das famílias que moram ahi pela beira das estradas que vão pro interior do município. Quem gosta de ver como a vida é feita, se interessa pelos seus diversos quadros, e não somente pelo que ella é aparentemente, não precisa se afastar muito das immediações de sua residencia. É só botar de lado preconceitos e amor ás commodidades e encontrará um mundo interminável para ser desbravado pela sua curiosidade. E para isso, precisa, creio, maior coragem do que para se internar por florestas virgens, fazer viagens complicadas. Muitas vezes penetrar num beco, ganhar a confiança de seus moradores, conviver com elles em seus casebres imundos, desperta muito mais motivos à nossa imaginação do que atravessar rios em jangadas, provar pratos exquisitos, matar jacarés e escapar por um triz de ser comido pela mais feroz tribu anthropophaga. (Pedro Wayne, Folha da Tarde, Porto Alegre, 10/11/1936)

Resumo

FARIA, Simone Gomes de. **Da pedra ao amanhecer: a constituição do espaço educacional em Hulha Negra de 1944 a 1992**. Orientadora: Patrícia Weiduschadt. 2024. 565 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2024.

A pesquisa investigou a constituição do espaço educacional em Hulha Negra entre 1944 e 1992, período em que o território era um distrito de Bagé e se caracterizou pela presença exclusiva de escolas rurais primárias. A educação emerge como um fator central para a emancipação do município, consolidando-se como elemento estruturante na organização social e na identidade local, mesmo diante das adversidades políticas, econômicas e estruturais. O estudo tem como objetivo compreender a evolução da educação no contexto das transformações socioeconômicas e culturais desse período, analisando a interação entre políticas educacionais, identidade municipal e estrutura social. Fundamentada na História Cultural, a pesquisa emprega abordagem qualitativa e método histórico-documental, guiando-se pelas categorias de município pedagógico, ruralismo pedagógico e cultura escolar. Para explicar o recorte temporal, adota-se a perspectiva de Glénisson (1986), que ressalta a necessidade de flexibilizar critérios de periodização para captar o significado das mudanças ao longo do tempo, evidenciando que a segmentação temporal não elimina características anteriores, mas as integra em novos contextos. Foram analisados arquivos escolares, legislações, jornais regionais e registros administrativos para compreender como as decisões político-administrativas moldaram a educação e como os agentes locais – gestores, professores e famílias – ressignificaram políticas e práticas pedagógicas. Os resultados demonstram que, apesar da precariedade infraestrutural e da centralização das diretrizes educacionais, a educação foi um vetor de coesão social, promovendo a construção da escola rural como espaço de socialização e mediação cultural. A pesquisa contribui para a historiografia da educação ao destacar a importância das escolas rurais na constituição de práticas e discursos educacionais, oferecendo subsídios para compreender a relação entre Estado, território e educação em contextos periféricos, além de fornecer elementos para o aprimoramento das políticas educacionais externas para realidades rurais.

Palavras-chave: História da Educação, Ruralismo Pedagógico, Município Pedagógico, Cultura Escolar, Educação Rural.

Abstract

FARIA, Simone Gomes de. From Stone to Dawn: **The Constitution of the Educational Space in Hulha Negra from 1944 to 1992**. Advisor: Patrícia Weiduschadt. 2024. 560 p. Doctoral Thesis – Postgraduate Program in Education, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2024.

The research investigated the constitution of the educational space in Hulha Negra between 1944 and 1992, a period in which the territory was a district of Bagé and was characterized by the exclusive presence of rural primary schools. Education emerged as a central factor for the emancipation of the municipality, consolidating itself as a structuring element in the social organization and local identity, even in the face of political, economic, and structural adversities. The study aims to understand the evolution of education in the context of the socioeconomic and cultural transformations of this period, analyzing the interaction between educational policies, municipal identity, and social structure. Based on Cultural History, the research employs a qualitative approach and historical-documentary method, guided by the categories of pedagogical municipality, pedagogical ruralism and school culture. To explain the time frame, the perspective of Glénisson (1986) is adopted, which emphasizes the need to make periodization criteria more flexible in order to capture the meaning of changes over time, showing that temporal segmentation does not eliminate previous characteristics, but integrates them into new contexts. School archives, legislation, regional newspapers and administrative records were analyzed to understand how political-administrative decisions shaped education and how local agents – managers, teachers and families – redefined pedagogical policies and practices. The results demonstrate that, despite the precarious infrastructure and the centralization of educational guidelines, education was a vector of social cohesion, promoting the construction of rural schools as spaces for socialization and cultural mediation. The research contributes to the historiography of education by highlighting the importance of rural schools in the constitution of educational practices and discourses, offering support for understanding the relationship between the State, territory and education in peripheral contexts, in addition to providing elements for the improvement of external educational policies for rural realities.

Keywords: History of Education, Pedagogical Ruralism, Pedagogical Municipality, School Culture, Rural Education.

Lista de Figuras

Figura 1 - Mapa de Hulha Negra e região	29
Figura 2 - Mapa mental sobre o plano de investigação da tese.....	45
Figura 3 - Mapa mental: abordagem de pesquisa	70
Figura 4 - Mapa Mental: Fatores que Influenciaram a Educação em Hulha Negra...	77
Figura 5 - Imagem do Jornal Correio do Sul.....	82
Figura 6 - Mapa mental síntese de teóricos sobre escrituração escolar	89
Figura 7 - Arquivo da Secretaria Municipal de Hulha Negra/ SMEC.....	95
Figura 8 - Mapa mental de teorias e abordagens sobre ruralismo pedagógico	105
Figura 9 - Mapa mental da Lei Imperial que eleva Bagé à categoria de vila.....	117
Figura 10 - Foto de Adão Latorre e Maneco Fulião	120
Figura 11 - Colheita mecânica do trigo na Trigolândia/ Hulha Negra.....	123
Figura 12 - Antiga Estação Experimental Fitotécnica da Fronteira	125
Figura 13 - Mecanização na lavoura de trigo	126
Figura 14 - Nova denominação para a vila do Rio Negro	129
Figura 15 - Transcrição do parecer do Dr. Mariano Senna Sobrinho sobre a mudança de nome da Vila de Rio Negro, para o de Hulha Negra.....	131
Figura 16 - Primeiro ciclo da mineração.....	132
Figura 17 - Fachada da CAMAL.....	134
Figura 18 - Antiga Charqueada Santo Antônio e atual Estância/Granja Bruna	140
Figura 19 - Estação Ferroviária de Hulha Negra	141
Figura 20 - Mapa de localização da Microrregião Geográfica da Campanha Meridional.....	142
Figura 21 - Localização geográfica dos pontos de colonização europeia e início da atividade leiteira	144
Figura 22 - Sociedade União Popular da Hulha Negra, 1934	147
Figura 23 - Reportagem intitulada “O problema colonial da fronteira”	149
Figura 24 - Localização dos assentados na Microrregião Campanha Meridional/RS.....	154
Figura 25 - Distribuição dos assentamentos de Hulha Negra até 2023	156
Figura 26 - Núcleos coloniais do município da Hulha Negra	157
Figura 27 - Diagrama da distribuição de terras.....	161

Figura 28 - Colonos alemães na antiga Colônia Rio Negros na atual Trigolândia, 1926.....	162
Figura 29 - Fundadores da Colônia Salvador Jardim	167
Figura 30 - Festa campestre na antiga Colônia Rio Negro	169
Figura 31 - Diagrama com os prefeitos locais do primeiro bloco (1944-1964)	204
Figura 32 - Diagrama enfocando a administração de Jerônimo Mércio Silveira	205
Figura 33 - Diagrama enfocando a administração de Mauro Amaral Araújo.....	209
Figura 34 - Diagrama enfocando a administração de Gil de Souza.....	210
Figura 35 - Diagrama enfocando a administração de Carlos Kluwe	213
Figura 36 - Diagrama enfocando a administração de João Baptista Fico	216
Figura 37 - Diagrama enfocando a administração de Frederico Petrucci	221
Figura 38 - Diagrama enfocando a administração de Almeida de Souza	223
Figura 39 - Diagrama enfocando a administração de Camilo Gomes.....	225
Figura 40 - Diagrama enfocando a administração de Luiz Maria Ferraz	232
Figura 41 - Elites locais do segundo bloco (1964-1985).....	236
Figura 42 - Diagrama enfocando a administração de José Wilson Barcellos	237
Figura 43 - Diagrama enfocando a administração de Washington Bandeira	244
Figura 44 - Diagrama enfocando a administração de Antônio C. S. Pires	246
Figura 45 - Diagrama enfocando a administração de Carlos Mário M. Silveira.....	249
Figura 46 - Diagrama enfocando a administração de Camilo Moreira	252
Figura 47 - Diagrama enfocando a administração de Simão Kalil	255
Figura 48 - Gráfico sobre a evolução do número de alunos e professores.....	257
Figura 49 - Gráfico sobre a distribuição de escolas rural e urbana.....	258
Figura 50 - Elites locais do terceiro bloco (1985-1992).....	261
Figura 51 - Diagrama enfocando a administração de Carlos Sá Azambuja.....	262
Figura 52 - Diagrama enfocando a administração de Luiz Alberto C. Vargas.....	267
Figura 53 - Diagrama enfocando a administração de Luís Simão Kalil.....	270
Figura 54 - Mapa mental sobre a síntese das políticas educacionais de (1979-1992).....	273
Figura 55 - Conflitos e cooperações das elites bageenses (1944-1992)	282
Figura 56 - Legislações educacionais de Bagé de 1944 a 1964.....	305
Figura 57 - Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de 1948.....	306
Figura 58 – Principais indicações do Estatuto de 1948	307

Figura 59 – Políticas Municipais de Inclusão e Seletividade: Leis 016/1948, 081/1949 e 955/1953.....	308
Figura 60 – Políticas Educacionais e Controle Ideológico: Lei Municipal nº 079 de 1949.....	310
Figura 61 - Políticas de Assistência e Controle Social: Mudanças Legislativas de 1949 a 1950.....	311
Figura 62 - Estruturação e Institucionalização do Sistema Escolar pela Lei Municipal.....	313
Figura 63 - Cooperação e expansão educacional pela Lei Municipal nº 452 de 1952.....	314
Figura 64 -Valorização e reconhecimento profissional pela Lei Municipal nº 426 de 1952.....	315
Figura 65 - Profissionalização e estruturação pela Lei Municipal nº 949 de 1953 ..	316
Figura 66 - Regulamento e Profissionalização pela Lei Municipal nº 972 de 1954 .	319
Figura 67 - Fontes suplementares à legislação local.....	324
Figura 68 - Evolução da nomeação e carreira dos professores no município.....	343
Figura 69 - Acordos e Convênios Educacionais com o Estado e o MEC.....	345
Figura 70 - Desenvolvimento da Infraestrutura escolar através das leis municipais.....	348
Figura 71 - Criação de planos e fundos especiais para educação e trabalho	349
Figura 72 - Regulamento de salários e gratificações no setor educacional	350
Figura 73 - Solicitações de pagamento e regularização de vencimentos atrasados para professores SEDEP/DIMEP	352
Figura 74 - Solicitações relacionadas a exames de madureza e concursos de títulos para professores	353
Figura 75 - Desenvolvimento da infraestrutura educacional e construção de prédios escolares	354
Figura 76 - Solicitações diversas relacionadas ao setor educacional	355
Figura 77 - Autorização para remessa de material escolar	356
Figura 78 - Criação de órgãos e funções administrativas na educação.....	356
Figura 79 - Reconhecimento e homenagens aos professores.....	357
Figura 80 - Solicitações relacionadas à cobrança de matrículas e anuidades escolares.....	357

Figura 81 - Regulamentação da educação pública municipal de Bagé (1985-1982).....	367
Figura 82 - Gestão e legislação educacional em Bagé (1985-1992)	376
Figura 83 - Mapa mental das tipologias escolares	399
Figura 84 - Escola Monteiro Lobato/ Hulha Negra.....	401
Figura 85 – Alunos e professora na metade da década de 60 na frente da escola	402
Figura 86 - Fachada da Escola Colônia Nova Esperança	405
Figura 87 - Casa dos professores da Escola Nova Esperança.....	406
Figura 88 - Dalva Conceição Medeiros	413
Figura 89 - Foto inaugural da Sociedade Escolar União Rio Negro (1934)	418
Figura 90 – Escola isolada gratuita Santo Antônio	419
Figura 91 - Foto inaugural da Comunidade Luterana Emanuel	421
Figura 92- Escola Luterana Emanuel	423
Figura 93 - Análise de indicadores educacionais (1968-1972): Matrículas por gênero, aprovações, sobrenomes germânicos e frequência média.....	425
Figura 94 - Estrutura Multisseriada na Escola Luterana Emanuel	427
Figura 95 - Indicadores Educacionais Anuais (1968-1992): Matrículas, Taxa de Aprovação, Evasão Escolar e Rotatividade de Professores	428
Figura 96 - Desempenho acadêmico e taxas de aprovação, evasão e transferência (1980-1990)	432
Figura 97 - Princípios e Diretrizes da Escola Luterana Emanuel	435
Figura 98- Memória Cartográfica das Escolas de Hulha Negra.....	438
Figura 99 - Elementos de identidade e valores da Escola Alberto Schweitzer	447
Figura 100 - Vista da entrada e estrutura da Escola Colônia Salvador Jardim	448
Figura 101 - Pilares de Identidade da Escola Salvador Jardim	456
Figura 102 - Fachada do prédio da Escola Municipal Joaquim Gomes de Souza ..	457
Figura 103 - Pilares da Escola Municipal Joaquim Gomes de Souza	461
Figura 104 - Vista do Prédio da Escola Municipal Cândido Mariano Rondon	462
Figura 105 - Aspectos da Escola Marechal Cândido Mariano Rondon	466
Figura 106 - Prédio da Escola Doutor Feitosa.....	467
Figura 107 - Aspectos da Escola Doutor Feitosa	470
Figura 108- Fachada da Escola Municipal Santa Izabel.....	471
Figura 109 - Desafios e características da Escola Municipal Santa Izabel	474
Figura 110 - Prédio da Escola Municipal José de Alencar.....	475

Figura 111 - Características da Escola José de Alencar	480
Figura 112 - Registro de classificação da turma da Escola Castro Alves - 1969	482
Figura 113 - Características da Escola Castro Alves.....	486
Figura 114 - Desafios e sustentação da Escola Municipal Visconde de Mauá	488
Figura 115 - Elementos estruturantes da Escola Nice Nochi	492
Figura 116 - Boletim escolar e apreciação de desempenho da Escola Sagrada Família – 1969.....	493
Figura 117 - Estrutura e dinâmica da Escola Sagrada Família / Escola Rural Delfina dos Santos Faria.....	498
Figura 118- Boletim do Curso Primário - Escola Rincão dos Cravos, Bagé - 1968.	499
Figura 119 - História, desafios e resiliência da Escola Rincão dos Cravos/Décio Marques.....	502
Figura 120 - Pilares da Escola Hipólito José da Costa: Disciplina, adaptação, civismo e resiliência.....	507
Figura 121 - Avaliação geral das categorias de desempenho nas Escolas Municipais.....	519

Lista de Quadros

Quadro 1 - Instituições consultadas para a pesquisa em Bagé	55
Quadro 2 - Instituições consultadas em Hulha Negra	61
Quadro 3- Quadro Explicativo das Fontes Consultadas.....	70
Quadro 4 - Estado do conhecimento das escolas municipais desativadas da Hulha Negra	185
Quadro 5 - Avanços e recuos entre os estatutos do magistério municipal de Bagé: 1954 e 1984.....	360

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Dados de matrícula, comparação e aprovação na Escola Luterana Emanuel (1967-1971).....	430

Lista de Abreviaturas e Siglas

ANEL	Associação Nacional de Escolas Luteranas
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
CADEM	Consórcio Administrativo de Empresas de Mineração
CAFE	Comissão de Assistência às Fundações Educacionais
CAMAL	Cooperativa Agrícola Mista Aceguá Ltda.
CCE	Conselho Estadual de Educação
CEIHE	Centro de Estudos e Investigações em História da Educação
C.M.E	Conselho Municipal de Educação
CNAE	Campanha Nacional de Alimentação Escolar
CNEG	Campanha Nacional de Educandários Gratuitos
CEPE	Comissão Estadual de Prédios Escolares
CESPRO	Centro de Sistemas e Processamento de Dados
COM	Conselho de Organização Municipal
CORED	Conselho Regional de Desenvolvimento da Campanha
COM	Conselho de Pais e Mestres
CPERS	Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul
CPM	Círculo de pais e mestres
DIMEP	Divisão de Municipalização do Ensino Primário
D.R.E	Delegacia Regional de Ensino
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de jovens e adultos
ESG	Ambiental, Social e Governança
FEALA	Fundo Especial para Alfabetização de Adultos
FEPAGRO	Fundação Estadual de Pesquisa Agropecuária
FURG	Universidade Federal do Rio Grande

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IECLB	Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil
IELB	Igreja Evangélica Luterana do Brasil
IMBA	Instituto Municipal de Belas Artes
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPHAE	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MT	Mato Grosso
OASE	Ordem Auxiliadora de Senhoras Evangélicas
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PDS	Partido Democrático Social
POEM	Plano Operativo do Ensino Municipal
PP	Partido Progressista
PPB	Partido Progressista Brasileiro
PPR	Partido Progressista Reformador
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC/RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RC Mec	Regimento de Cavalaria Mecanizada
RS	Rio Grande do Sul
SEC	Secretaria da Educação e Cultura
SEDEP	Serviço de Expansão Descentralizada do Ensino Primário
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SMED	Secretaria Municipal de Educação

TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TRF-4	Tribunal Regional Federal da 4ª Região
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
URCAMP	Universidade da Região da Campanha
UTE	Usina Termelétrica Nova Seival
UTN	Universidade Tecnológica de Buenos Aires
VFRGS	Viação Férrea do Rio Grande do Sul

Sumário

Introdução	25
1 Capítulo Técnico-Metodológico.....	47
1.1 História local: abordagem metodológica de pesquisa.....	64
1.2 Imprensa Periódica	78
1.3 Leis e documentos municipais, estaduais e nacionais	84
1.4 Escrituração escolar.....	87
1.5 Parte teórica: as categorias de análise.....	96
1.5.1 Município Pedagógico	97
1.5.2 Ruralismo pedagógico.....	102
1.5.3 Cultura Escolar.....	109
1.6 Resumo do capítulo	111
2 Contextualização histórica e geográfica da região de Bagé/Hulha Negra	113
2.1 História local de Bagé e Hulha Negra.....	114
2.1.1 Exploração das circunstâncias históricas e dos eventos que levaram à fundação do município de Bagé - Hulha Negra	115
2.1.1.1 Localização, contexto histórico e episódios marcantes	116
2.1.2 Contextos geográficos e socioeconômicos.....	138
2.2 Análise do contexto político, econômico e social da região	158
2.2.1 História da imigração alemã na região de Bagé e Hulha Negra	158
2.2.2 Contribuições da comunidade alemã para o desenvolvimento social	169
2.2.3 Fundação de escolas por imigrantes alemães no estado e na Hulha Negra.....	179
2.2.4 Transformações socioeconômicas e agrícolas através dos assentamentos em Hulha Negra.....	183
2.2.5 O processo instrucional em Hulha Negra	185
2.3 Resumo do Capítulo	198
3 Dinâmicas de poder: a influência das lideranças locais em Bagé (1944-1992).....	200
3.1 Análise das elites locais no contexto educacional	201
3.1.1 As elites políticas e a educação no período de 1944-1964.....	202

3.1.1.1 Principais figuras e suas contribuições educacionais	203
3.1.2 As elites e a educação durante o Regime Militar (1964-1985)	234
3.1.2.1 Principais figuras e suas contribuições educacionais	236
3.1.3 A reestruturação das elites e a educação na Redemocratização (1985-1992).....	260
3.1.3.1 Principais figuras e suas contribuições educacionais	262
3. 2 A Câmara Municipal de Bagé: uma análise histórica e crítica	274
3.2.1 O papel da Câmara Municipal na configuração do poder local.....	274
3.2.2 A interação da Câmara com as políticas educacionais.....	275
3.2.3 Lideranças na Câmara e suas contribuições para a educação.....	276
3.2.4 Movimentos nacionais e a formação das elites em Bagé	278
3.2.5 Movimentos regionais e a formação das elites em Bagé.....	279
3.2.6 Influências dos movimentos políticos regionais nas elites de Bagé	279
3.2.7 A Relação de Bagé com o governo Estadual	280
3.2.7.1 Exemplos de conflitos e cooperações	281
3.2.8 Impacto das lideranças locais na educação e na emancipação de Hulha Negra.....	285
3.2.8.1 A articulação política e o papel das elites na criação de Hulha Negra.....	286
3.2.8.2 A reorganização educacional pós-emancipação	290
3.2.8.3 Iniciativas educacionais promovidas pelas lideranças locais em Hulha Negra.....	291
3.3 Síntese comparativa e discussão crítica	294
3.3.1 Comparação entre as elites dos diferentes períodos.....	295
3.3.2 Reflexões sobre a continuidade e ruptura nas políticas educacionais	297
3.4 Resumo do capítulo	298

4 Entre centralização e autonomia: Cultura e educação em Bagé e Hulha Negra (1944-1992)

4.1 As legislações educacionais locais no período de redemocratização (1944-1964).....	302
4.1.1. Contexto nacional e local: pós-estado novo e redemocratização	302
4.1.2 Legislações educacionais municipais: expansão da educação primária.....	303
4.1.2.1 Redes de poder e controle na educação: uma análise crítica dos telegramas e correspondências educacionais (1944-1964).....	323

4.1.3 As elites locais e a influência sobre as leis educacionais	333
4.1.4. Representações culturais e simbólicas da educação nas leis locais	335
4.1.5. Problematização: o alcance e as limitações das leis locais na educação	336
4.2 A centralização das políticas educacionais locais durante o Regime Militar (1965-1984).....	337
4.2.1 O Regime Militar e a centralização: implicações para a educação local	340
4.2.2 Análise das Leis Municipais: a adaptação local às políticas nacionais	342
4.2.2.1 Redes de poder e controle na educação: uma análise crítica dos telegramas e correspondências educacionais (1965-1984)	351
4.2.2.2 A dança das reformas: avanços e recuos entre 1954 e 1984	358
4.2.3 O impacto das legislações sobre as escolas rurais	361
4.2.4 Práticas culturais refletidas nas leis: educação técnica e controle ideológico.....	362
4.2.5. Problematização: o esforço entre centralização e autonomia local	363
4.3 A redemocratização e a autonomia nas legislações locais (1985-1992).....	364
4.3.1 A Constituição de 1988 e a descentralização educacional	365
4.3.2 Análise das leis locais: a nova autonomia do município	366
4.3.3 As práticas educacionais e as comunidades locais refletidas nas legislações.....	378
4.3.4 Representações simbólicas de educação e participação comunitária nas leis.....	378
4.3.5 Problematização: a capacidade das leis locais de implementação de mudanças efetivas	379
4.4 Resumo do Capítulo	379

5 Classificação e características das escolas na Hulha Negra: uma análise detalhada..... 382

5.1 A jornada da pesquisadora pelo arquivo escolar da Hulha Negra	383
5.2 Metodologias: Abordagem da análise documental e contextualização histórica.....	390
5.2.1 Critérios de seleção dos documentos.....	390
5.2.2 Categorias de análise.....	390
5.2.3 Desafios metodológicos	391

5.3 A busca pelas primeiras escolas e educadores de Hulha Negra: Rastros documentais e novas descobertas	391
5.4 Tipologia das escolas de Hulha Negra: Análise das instituições educacionais.....	398
5.4.1 Escolas municipais ativas	400
5.4.1.1 A trajetória da Escola Municipal Monteiro Lobato: Uma jornada de educação e compromisso com Hulha Negra	401
5.4.1.2 A Escola Municipal de 1º Grau Auta Gomes: História e compromisso com a educação local	403
5.4.1.3 Escola Municipal Colônia Nova Esperança: Educação e desafios de uma comunidade em Construção	404
5.4.2 Escolas estaduais nos assentamentos.....	407
5.4.2.1 Chico Mendes e 15 de junho: Saberes que florescem nos assentamentos de Hulha Negra.....	407
5.4.3 Escolas religiosas particulares	409
5.4.3.1 Entre a fé, educação e comunidade: A trajetória da comunidade Evangélica de Confissão Luterana em Hulha Negra (IECLB).....	409
5.4.3.2 Igreja Evangélica Luterana Trindade (IELB): Fé, tradição e compromisso comunitário em Hulha Negra.....	411
5.4.4 Escolas híbridas	412
5.4.4.1 Grupo Escolar Joaquim Pedro Soares atual Escola Estadual de Ensino Fundamental Dalva Conceição Medeiros.....	413
5.4.4.2 Escola conveniada Ginásio Comercial Rio Negro	416
5.4.4.3 Escola da Capela (particular), Grupo Escolar Manuel Lucas de Oliveira (Municipal), Escola Rural Manoel Lucas de Oliveira atual Escola Estadual Ensino Médio Manoel Lucas de Oliveira	417
5.4.4.4 Entre o público e o privado: A trajetória da Escola isolada gratuita Santo Antônio.....	419
5.4.4.5 A trajetória e a cultura escolar da Escola Luterana Emanuel: Entre educação, identidade e comunidade	421
5.4.4.6 Escolas rurais desativadas da rede municipal	435
5.4.4.7 Escola Zona dos Mielkes/ Alberto Schweitzer	439
5.4.4.8 Escola Colônia Salvador Jardim.....	447
5.4.4.9 Escola Joaquim de Souza	456

5.4.4.10 Escola Marechal Cândido Rondon	461
5.4.4.11 Escola Doutor Feitosa	466
5.4.4.12 Escola Santa Izabel.....	470
5.4.4.13 Escola José de Alencar	474
5.4.6.14 Escola Castro Alves	480
5.4.4.15 Escola Visconde de Mauá	486
5.4.4.16 Escola Nice Nochi	489
5.4.4.17 Escola Sagrada Família/ Escola Rural Delfina dos Santos Faria.....	492
5.4.4.18 Escola Rincão do Cravos/ Décio Marques	498
5.4.4.19 Escola Hipólito Ribeiro	503
5.5 Análise das categorias	507
5.5.1 Infraestrutura das Escolas Municipais: Desafios e adaptações	509
5.5.2 Práticas Pedagógicas: Adaptação, inovação e compromisso com a realidade local	511
5.5.3 Envolvimento Comunitário: Integração e desafios entre comunidade e escola.....	513
5.5.4 Gestão Escolar: Autonomia, burocracia e participação comunitária	514
5.5.5 Desempenho acadêmico integrado das Escolas Municipais	516
5.5.6 Análise do Gráfico Radar: Uma visão integrada das Escolas Municipais	518
5.6 Resumo do capítulo	520
6 Considerações Finais	521
Referências.....	565

Introdução

Este estudo investiga a trajetória da educação em Hulha Negra, analisando suas transformações ao longo do período de 1944 a 1992, inserindo-a em um contexto mais amplo de mudanças socioeconômicas e culturais que seguem em curso. Nosso objetivo é entender a interação entre a educação e as mudanças sociais, econômicas e culturais na região, explorando como as alterações educacionais influenciaram o desenvolvimento do município.

Não nos limitamos a documentar as políticas e práticas educacionais, mas também procuramos evidenciar como essas influências configuraram a comunidade local e seu desenvolvimento. Investigamos as políticas e práticas educacionais instituídas ao longo das décadas em escolas municipais rurais e multisseriadas, bem como a influência dessas políticas na estrutura social e cultural da localidade.

Hulha Negra, localizada na região da Campanha Meridional do Rio Grande do Sul, tem sua história profundamente conectada ao município de Bagé, do qual foi distrito até sua emancipação política em 1992.

Sua formação remonta a 1884, quando, ao longo da via férrea que cruzava a região, foi instalada uma estação ferroviária inaugurada com o nome de Rio Negro. Esse centro de circulação comercial atraiu população e impulsionou a formação de um povoado, consolidando-se posteriormente como uma comunidade estruturada.

O carvão mineral, um dos principais recursos naturais da região, inspirou a denominação "Hulha Negra". A estação ferroviária, autorizada pelo Decreto 5565 de 4 de março de 1874, teve sua concessão transferida para a *Compagnie Imperiale du Chemin de Fer* pelo Decreto 8346 de 24 de dezembro de 1881.

Posteriormente, a fusão com a *Southern Brazilian Rio Grande do Sul Company* foi autorizada pelo Decreto 8887 de 17 de fevereiro de 1883. Esse processo culminou na inauguração da linha Rio Grande-Bagé em 2 de dezembro de 1884. A ferrovia, que mais tarde foi ampliada até Cacequi, desempenhou um papel central na dinamização econômica da região. No entanto, a estação foi desativada em 1968, com a construção da nova variante de Pedras Altas.

Defendemos que, entre 1944 e 1992, Hulha Negra buscou sistematizar-se como um espaço educacional ao colocar a educação no centro de seu planejamento e desenvolvimento. Acreditamos que foi possível superar adversidades econômicas, políticas e sociais por meio de práticas educacionais e comunitárias.

Esse modelo reflete a resiliência local, a adaptação das políticas educacionais ao contexto rural e a construção de uma identidade cultural integrada à coesão social. Nossa pesquisa demonstra que, mesmo diante de infraestrutura precária, a educação foi um dos principais vetores para o desenvolvimento social e econômico do município, promovendo a ampliação da cidadania e da autonomia comunitária.

Desde a década de 1960, enquanto comunidade, iniciaram-se debates e articulações com vistas à emancipação. Esse processo culminou na década de 1980, com uma crescente mobilização política e social. Um dos marcos desse período foi o ajuizamento de um mandato de segurança, que se tornou um instrumento jurídico na defesa dos interesses locais.

Paralelamente, a região experimentou um crescimento urbano significativo, contando com aproximadamente 900 residências na década de 1980. Esse crescimento demonstra o adensamento populacional e a consolidação da estrutura urbana. Nossa pesquisa está ancorada na História Cultural e utilizamos uma abordagem qualitativa e histórico-documental.

Nos orientamos pelas categorias analíticas de município pedagógico, ruralismo pedagógico e cultura escolar. A partir da análise de arquivos escolares, legislações, jornais regionais e registros administrativos, buscamos mapear como a educação contribuiu para a estruturação das relações sociais e para a formação da identidade local.

Além disso, utilizamos fotografias e imagens ao longo deste estudo, porém, sua função é exclusivamente ilustrativa. As imagens não são tratadas como fontes centrais de análise, nem empregadas como um método de pesquisa independente. Embora possuam valor documental e contribuam para a visualização de aspectos históricos e sociais, elas não constituem um objeto de investigação em si. Assim, sua inclusão tem por finalidade complementar a compreensão do contexto, oferecendo suporte visual às discussões apresentadas, mas sem implicar uma abordagem metodológica específica para sua análise.

Investigamos também a transição das escolas multisseriadas e rurais da rede municipal para um novo modelo de escolarização a partir da emancipação de Hulha Negra. A precariedade da infraestrutura educacional e a centralização das diretrizes políticas impuseram desafios constantes.

Ao mesmo tempo, evidenciamos a resiliência e protagonismo dos agentes locais – gestores, professores e famílias – na resignificação das práticas

pedagógicas. Ao iluminar as transformações no campo educacional de Hulha Negra, buscamos contribuir para a historiografia da educação ao destacar a relevância das escolas rurais na construção de discursos e práticas educacionais.

Também fornecemos subsídios para uma compreensão mais ampla sobre a relação entre Estado, território e educação em contextos periféricos, valorizando as narrativas e experiências da comunidade local. Dessa forma, ao colocar em destaque a interseção entre educação, história e identidade local, pretendemos compreender como a constituição educacional de Hulha Negra, entre 1944 e 1992, se insere em um contexto maior de transformações sociais e políticas. Em síntese, nosso objetivo é contribuir para a construção de um espaço educacional dinâmico e significativo.

Partindo dessas informações e inspirados pela reflexão de Pedro Wayne em seu artigo de 1936 para a Folha da Tarde, onde ele argumenta a favor da exploração do conhecimento local antes de buscar horizontes distantes, adotamos uma perspectiva similar neste trabalho. Wayne (1936) desafia a tendência de valorizar o exótico e o distante, destacando a importância de entender e apreciar o que está imediatamente ao nosso redor. Assim, este levantamento não explora apenas a história educacional de Hulha Negra por sua própria importância, mas também como um exemplo que pode iluminar compreensões mais amplas sobre a educação em áreas semelhantes. A ideia ressoa com a abordagem de investigar a construção específica de um espaço educacional de 1944 até 1992, reconhecendo a riqueza e a complexidade das histórias locais que muitas vezes são negligenciadas ou desconhecidas.

Da reflexão mencionada surge a tese intitulada: "Da pedra ao amanhecer: a constituição do espaço educacional em hulha negra de 1944 a 1922". Esta obra visa representar um campo de estudo para analisarmos os desafios e as suas conquistas ocorridas entre 1944 e 1992 numa abordagem historiográfica com foco na História Local.

"Da Pedra" simboliza a presença do carvão mineral no local e destaca a jornada de transformação e desenvolvimento da educação, refletindo os estágios iniciais, as fundações e as dificuldades enfrentadas no início do período analisado. A pedra é associada à solidez, resistência e permanência, sugerindo que a educação em Hulha Negra teve que superar obstáculos significativos para se estabelecer.

"Ao Amanhecer" sugere uma transição para um novo começo, esperança e iluminação. O amanhecer é um momento de renovação e possibilidades, indicando

que ao longo do tempo a educação em Hulha Negra evoluiu até se tornar um município emancipado.

A construção do espaço educacional em Hulha Negra (1944-1992) é nossa prioridade central, pois implica averiguar o processo de desenvolvimento, planejamento e crescimento da escolarização do antigo distrito de Bagé. Os desafios referem-se aos obstáculos e dificuldades enfrentados na construção do sistema educacional em Hulha Negra, permeados por questões financeiras, políticas, sociais e pedagógicas.

No campo das conquistas, nosso olhar visa compreender os sucessos e progressos alcançados ao longo do período, abrangendo avanços na infraestrutura e a elevação da taxa de alfabetização. A pesquisa evidencia as contribuições da educação em Hulha Negra ao longo das décadas, analisando sua relação com a formação de cidadãos, o fortalecimento da identidade local e os impactos no desenvolvimento do município. Ao invés de tratar a educação como um legado estabelecido, buscamos compreender os processos históricos e sociais que possibilitaram essas transformações, destacando as dinâmicas culturais e políticas que orientaram a trajetória.

Em vista disso, o título encapsula a essência da tese, que é explorar a constituição do espaço educacional em Hulha Negra percorreu uma trajetória marcada por desafios e transformações, superando adversidades e alcançando conquistas importantes. Este estudo busca compreender os processos sociais, econômicos e culturais que moldaram o desenvolvimento da região, evidenciando as dinâmicas que caracterizaram essa trajetória sem recorrer a ações específicas ou afirmações teleológicas.

Aqui focaremos nas escolas rurais multisseriadas e já desativadas da rede municipal, explorando as singularidades dessas instituições através da análise documental, utilizando fontes como legislação, imprensa periódica e escrituração escolar para compreendê-las. O objetivo é desenvolver uma análise dessas escolas, revelando os aspectos únicos que as caracterizam.

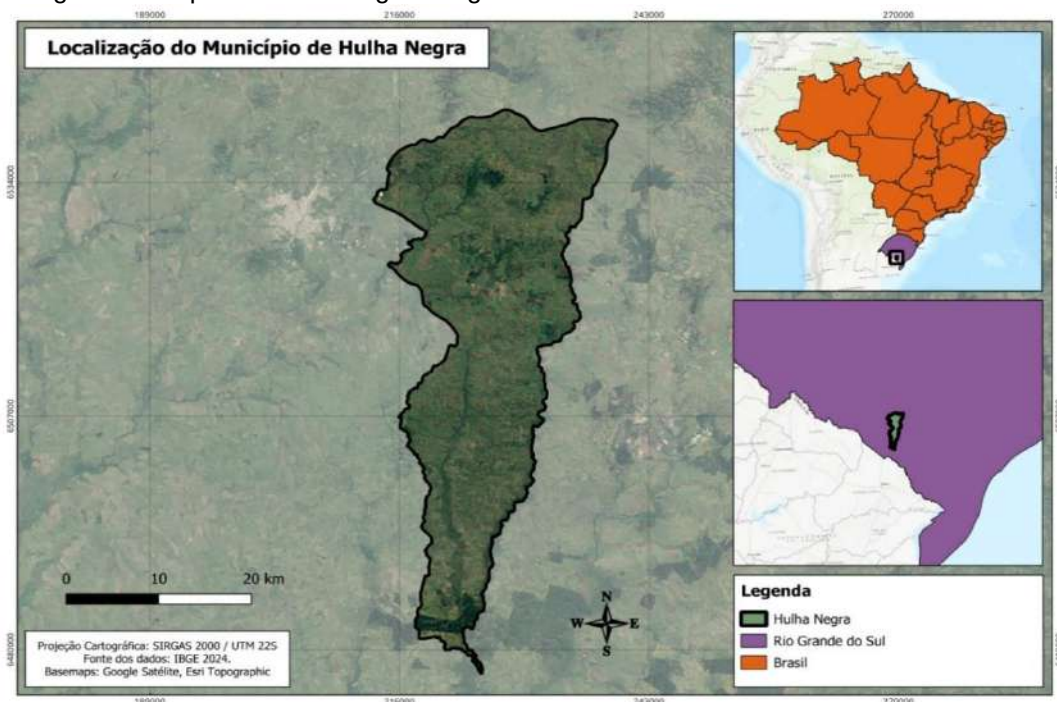
A referência temporal escolhida de 1944 a 1992 advém de fatores que apontam para mudanças significativas. Para nossa compreensão sobre o conceito de periodização, buscamos como fonte Glénisson (1986), que em sua obra "Iniciação aos Estudos Históricos" argumenta que a divisão de tempos não elimina as características de períodos anteriores, mas incorpora essas características em novos períodos onde

diferentes aspectos são enfatizados. Glénisson (1986) sugere que é necessário flexibilizar os critérios de periodização para melhor entender o significado das mudanças ao longo do tempo, considerando a complexidade da trama histórica.

Essa abordagem é importante para a pesquisa sobre a história da educação em Hulha Negra, pois buscamos compreender como diferentes períodos históricos e suas características específicas se integraram para influenciar a formação educacional do município. Reconhecer a complexidade da "trama histórica" da educação na região pode ajudar a iluminar tanto os aspectos tradicionais quanto os inovadores que orientaram a paisagem educacional ao longo do tempo.

Para situar melhor o leitor sobre a localização geográfica do município de Hulha Negra e compreender o contexto regional em que as transformações educacionais ocorreram, vejamos o mapa geográfico da localidade a ser desvendada. Este mapa ajudará a visualizar a posição geográfica do município e sua relação com as áreas circunvizinhas, proporcionando uma base visual que facilita a compreensão dos aspectos históricos e culturais que serão discutidos.

Figura 1 - Mapa de Hulha Negra e região



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Assim, escolhemos este marco temporal por diversos fatores. Primeiramente, nossa análise se concentra na evolução da educação em Hulha Negra desde quando

era um distrito de Bagé (1944) até se tornar um município independente (1992). Vale destacar que até 31 de dezembro de 1944 o distrito era chamado Rio Negro¹, contudo, há indícios que a mudança se sucedeu devido à nomenclatura que já existia em outra Estação Férrea no Paraná com o mesmo nome, pois não raramente as tão esperadas encomendas acabavam indo parar no outro estado.

Logo, optamos por analisar o período desde quando Hulha Negra era um distrito de Bagé, passando pela mudança de nome para Hulha Negra, até sua emancipação, na qual manteve o mesmo nome, agora como município emancipado. Dentro desta estrutura, muitas escolas sofreram adaptações; algumas instituições multisseriadas e rurais foram nucleadas para aquelas com maior infraestrutura e passaram para a esfera estadual e algumas eram conveniadas.

Outro fator relevante é que na década de 1940 foram desenvolvidos projetos e políticas educacionais específicas para a educação rural, período em que o tema ganhou destaque nos discursos de grandes intelectuais como Sud Mennucci, Almeida Júnior, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, entre outros. Houve um aumento significativo no número de escolas rurais fundadas, acompanhadas de debates intensos entre os adeptos do ruralismo pedagógico e aqueles que seguiam as ideias da Escola Nova, como veremos com mais detalhes no Capítulo I, especificamente na categoria de análise intitulada "ruralismo pedagógico".

A situação descrita anteriormente ficou evidente no Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, realizado em Goiânia em junho de 1942. O Rio Grande do Sul foi representado por três teses, destacando-se a de Elmira Flores Cabral Pellanda², que

¹ Neste sentido, é oportuno sabermos que, em 1897, pelo Ato Municipal nº 2 de 12 de junho, a atual Hulha Negra era chamada de Passo do Lajeado: o 5º distrito de Bagé. Mas, é pelo decreto estadual nº 7.199 de 31/03/1938 que de Passo do Lajeado deixa de existir e passa operar com o nome de: Rio Negro. No ano de 1944, por meio de outro decreto estadual nº 720 de 29/12/1944 é alcunhada de Hulha Negra, bem como, há mudanças territoriais onde ela perde uma parte de seu território para Aceguá e adquire uma fração do distrito de Seival. Há algumas conjeturas para tal mudança de nomenclatura, entre elas, a de que no estado do Paraná existia um município com a mesma nomenclatura. Atualmente existem dois municípios com o nome de Rio Negro onde um fica no Mato Grosso do Sul e outro no Paraná. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/hulha-negra/historico>. Somente, em 1992, é elevado a município pela lei estadual nº 9579, de 20/03/1992.

² Nascida na cidade de Jary (1912) no Rio Grande do Sul cursou a Escola Normal juntamente com a Escola Complementar de Santa Maria. Formou-se em psicologia atuando como professora no Curso de Especialização da PUC/RS, Instituto Flores da Cunha, entre outras atividades. De acordo com Quadros (2006) ela foi uma notável professora que atuou junto à Secretaria da Educação e Cultura do Estado-SEC/ RS criada em 1943 e tinha legitimidade e força política. A assertiva apresentada por Quadros (2006) é tão verdadeira que a tese enviada por Pellanda para o Oitavo Congresso Brasileiro de 1942 foi aceita para publicação com o título: "O provimento de Escolas para toda a população em idade escolar e de escolas especiais para analfabetos em idade não escolar - o problema da

fez um estudo detalhado sobre a realidade do estado, inclusive mostrando a situação em que se encontrava Bagé. Contudo, no final da década de 1980 observamos um declínio das escolas rurais com a centralização dessas instituições em zonas urbanas. O debate sobre a educação rural passou por um processo de transformação, influenciado por fatores como urbanização crescente, globalização, mudanças econômicas, políticas de integração, falta de recursos e mudanças nas políticas educacionais.

Em síntese, a década de 1990 marcou o enfraquecimento das escolas rurais multisseriadas. Anhaia e Janata (2015, p. 3) destacam que “com o avanço das políticas neoliberais, o governo brasileiro tomou medidas para enfraquecer as classes multisseriadas”. Hulha Negra não ficou imune a essa situação; no início da década de 1990, o município tinha dezesseis escolas, mas devido ao baixo número de alunos, falta de infraestrutura e elevados custos, dez delas foram fechadas.

Ao analisar os desafios e as conquistas, é essencial acompanhar a expansão do Ensino Primário na década de 1940, quando se ecoava em todo o Brasil a necessidade de universalizar a educação primária, estabelecendo-a como um direito básico e um vetor para o desenvolvimento socioeconômico. Na década de 1990, a educação rural brasileira iniciou uma trajetória de renovação, impulsionada por forças globais e locais que, ao esculpir as diretrizes das políticas educacionais, introduziram uma nova maneira de compreender e abordar o ensino no meio rural.

Assim, nossa periodização reflete as mudanças sentidas desde a década de 1940 até as transformações na educação rural no início da década de 1990. A nucleação dessas escolas já vinha ocorrendo desde a década de 1980, mas, seguindo as premissas teóricas de Glénisson (1986), sabemos que a segmentação temporal não elimina necessariamente as características dos períodos anteriores. Ao contrário, essas características são integradas em novas eras nas quais diferentes aspectos são destacados, refletindo as transformações no sistema educacional da região e as mudanças sociais, políticas e econômicas mais amplas.

obrigatoriedade” onde aponta detalhadamente dados acerca da realidade escolar do RS revelando que na Campanha a cidade de Bagé em 1940 havia somente 37, 8 estudantes matriculados nas escolas da zona de 07 a 14 anos perdendo apenas para Alegrete (Anais do Congresso Brasileiro de Educação, p. 266). Portanto, o fato dela ter representado um importante evento ocorrido em 1942 com a presença de diversos intelectuais da época denota sua autoridade para debater e até mesmo força para implementar políticas públicas educacionais.

Com o título e a periodização temporal já explicados, estamos prontos para aprofundar os aspectos centrais da pesquisa. Nosso ponto de partida é apresentar os objetivos do estudo e a pergunta de pesquisa que direcionam o foco da investigação. A metodologia aplicada e as categorias de análise são apresentadas, seguidas pela descrição da estrutura do documento que guiará o leitor através das etapas do trabalho. O percurso profissional da pesquisadora também é destacado, oferecendo perspectivas sobre suas qualificações e motivações. Por fim, encerramos com a introdução ao primeiro capítulo "Capítulo Teórico-Metodológico", que estabelece as bases teóricas e metodológicas para o desenvolvimento da tese.

Optamos por uma escrita mais pessoal, afastando-nos do estilo impessoal tradicionalmente valorizado em textos acadêmicos. Esta escolha não sacrifica a objetividade científica; ao contrário, visa enriquecer o diálogo entre pesquisador e leitor. Utilizando pronomes como 'eu' e 'nós', buscamos maior proximidade com os leitores e uma conexão mais íntima com as referências que configuram nossa pesquisa.

Este método dialógico é essencial, pois a pesquisa acadêmica envolve, por natureza, processos interativos e interpessoais. Ao aceitar a voz do 'nós', confirmamos a contribuição de colegas, orientadores e da comunidade acadêmica, evidenciando que este trabalho é resultado de um esforço coletivo e da confluência de diferentes perspectivas. Ao invés de sugerir uma fragmentação teórica, essa escolha reflete a complexidade da produção de conhecimento, que é profundamente colaborativa e multifacetada.

Nesse contexto de produção conjunta de saberes, é possível observar que a educação na região passou por avanços ao longo das décadas. Investimentos em escolas, formação docente, participação comunitária e programas de alfabetização foram fundamentais para superar obstáculos históricos. O processo de escolarização trouxe conquistas importantes, como a expansão da rede escolar, a adoção de políticas inclusivas e a melhoria na qualidade do ensino.

Entretanto, esses progressos ocorreram em meio a desafios contínuos. A precariedade da infraestrutura, a limitação de recursos financeiros e as desigualdades sociais persistiram ao longo do período, comprometendo tanto o acesso à educação quanto a qualidade do ensino oferecido. Ao adentrarmos o percurso formativo dessa localidade, descortina-se uma tapeçaria em que práticas, discursos e memórias se entrelaçam, oscilando entre momentos de progresso e entraves. Essa narrativa

histórica convoca a uma persistência na construção de um espaço de saber, fundamentada na equidade e no reconhecimento das múltiplas vozes que se manifestam ao longo do tempo.

Ao penetrarmos na rede de interações que emergem das reconfigurações no universo educacional, revelamos um cenário onde o campo do ensino se torna espaço de construção identitária, articulador da cidadania, impulsionador das dinâmicas econômicas e facilitador da equidade social. Assim, desvendar as mutações na organização escolar ressoaram na vivência dos moradores, tanto na antiga região de Bagé quanto na atual localidade de Hulha Negra, propicia uma investigação aprofundada dos enredos que entrelaçam práticas pedagógicas, representações coletivas e as diretrizes que nortearam as políticas educacionais ao longo do tempo.

Nesse contexto, por meio de uma abordagem interdisciplinar que combina métodos históricos e educacionais, buscamos contribuir para uma compreensão mais ampla das dinâmicas educacionais em contextos regionais específicos e suas implicações para o desenvolvimento social e humano.

Em seguida, buscamos problematizar e justificar a pesquisa. Nosso objetivo é entender como diversos fatores históricos, culturais e econômicos, incluindo a colonização alemã, a influência da estação ferroviária e da charqueada, além da transformação da região em zona de assentados, figuraram a educação em Hulha Negra. Para isso, é importante analisar o desenvolvimento educacional durante o período estudado, identificando os principais desafios enfrentados e as estratégias adotadas para superá-los.

Esta pesquisa se debruça sobre as reconfigurações socioeconômicas emergentes a partir da colonização alemã e suas reverberações no universo educacional, explorando como os entrelaçamentos desses processos reconfiguraram as práticas pedagógicas e as articulações da vida comunitária. Durante a análise, descortinamos as interações entre traços culturais, vínculos sociais e ritmos econômicos, como fios em uma tapeçaria, entreteceram o desenvolvimento do saber e as expressões culturais em Hulha Negra. Tal investigação, sob a ótica da História Cultural, convida-nos a percorrer os recantos onde os desafios se mesclam às dinâmicas que se desdobraram ao longo do tempo, oferecendo uma visão que busca compreender a complexa experiência formativa desta comunidade.

Nesse sentido, a escolha deste tema é justificada por diversos motivos. Primeiramente, a pesquisa tem como propósito resgatar e dar visibilidade a uma parte

significativa da história educacional do município, contribuindo para preencher uma lacuna na historiografia regional do Rio Grande do Sul. Ao revisitar essa trajetória, buscamos não apenas ampliar o conhecimento sobre a evolução da educação local, mas também oferecer novas perspectivas para estudos futuros que investiguem a interseção entre história, educação e identidade cultural na região.

Dessa maneira, enfatizamos a urgência de abrir um olhar atento para um recorte pouco iluminado na historiografia da educação gaúcha: a imigração alemã na zona da Campanha. Essa abordagem, que se contrapõe às narrativas que privilegiam as regiões norte e nordeste do estado, nos convida a desvendar as sutilezas e os entrelaçamentos culturais que emergiram na organização e na vivência educativa da comunidade.

Ao que tudo indica, há uma produção científica escassa sobre esses processos na fronteira do sul do estado, tendo em vista que a maior notoriedade foi atribuída às colônias situadas no norte e nordeste, enquanto a história das escolas étnico-rurais deste município permanece pouco explorada. Essa perspectiva se intensifica diante das diferenças marcantes: as colônias do norte e nordeste do Rio Grande do Sul, são elas financiadas pelo estado ou de caráter particular, desenvolvem dinâmicas distintas em relação às estruturas formadas em Hulha Negra. Nesse contexto, vale lembrar que “a historiografia ainda é cuidadosa de estudos sobre os projetos de colonização particulares no início do século XX, muitos dos quais étnicos e confessionais, instalados no planalto Rio-Grandense” (Tedesco; Neumann, 2013, p.9), ressaltando a necessidade de aprofundarmos a compreensão desses enredos e suas implicações na construção do saber e da identidade regional.

Além disso, observe-se uma escassez de estudos focados nas singularidades das instituições educacionais rurais, comunitárias e municipais da região, especialmente aquelas que foram desativadas ou que funcionavam no modelo multisseriado. Essa carência é evidente ao revisar a literatura disponível, que inclui livros, artigos, anais de eventos, periódicos, dissertações e teses, onde tais aspectos não foram suficientemente abordados sob a visão da História da Educação³. Embora

³ Portanto, ao realizarmos uma revisão crítica da literatura existente para contextualizarmos o estudo dentro das correntes de pensamento e debates acadêmicos sobre a educação em Hulha Negra, identificamos lacunas significativas que a pesquisa visa preencher. Este trabalho reconhece suas limitações metodológicas, discutindo como elas podem influenciar os resultados e apresentando estratégias para mitigar potenciais vieses, demonstrando transparência e rigor analítico. Além disso, reflete-se sobre as decisões metodológicas e teóricas adotadas, justificando-as em relação aos

outras instituições educacionais estejam presentes na região, a pesquisa sobre aquelas situadas em áreas rurais e organizadas de forma multisseriada é especialmente limitada. Para tanto, a investigação não apenas explora a evolução da educação em Hulha Negra desde suas origens até um período marcado por grandes renovações, mas também destaca as implicações práticas das elites locais e políticas educacionais ao longo das décadas.

Em síntese, este estudo visa contribuir para a historiografia da educação no Rio Grande do Sul, oferecendo uma análise detalhada da evolução educacional em Hulha Negra e destacando as estratégias adaptativas e conquistas obtidas ao longo do tempo.

Neste percurso, sustentamos que, entre 1944 e 1992, Hulha Negra se firmou como um palco de efervescência educativa, ao colocar o ensino como eixo condutor de seu planejamento e desabrochar comunitário. Esse movimento, desenvolvido em um cenário permeado por desafios econômicos, políticos e sociais, foi tecido através de práticas formativas e de uma vivência coletiva que ressignificou como adversidades.

A persistência local e a maneira de reinterpretar as diretrizes pedagógicas em consonância com a realidade rural entrelaçaram a construção de uma identidade cultural própria, fundindo saberes e laços comunitários. Tal colaboração, que contribuiu para a dinâmica social e o reordenamento econômico do município, promoveu a emancipação e a afirmação de uma trajetória educativa singular, revelando os contornos de uma experiência que dialoga intimamente com os elementos culturais e históricos da região.

A seguir, nossos propósitos:

Objetivo Geral: Compreender a evolução da educação em Hulha Negra no contexto das transformações socioeconômicas e culturais entre 1944 e 1992, analisando a interação entre a educação e as mudanças sociais, econômicas e culturais na região durante esse período.

Este objetivo permitiu entendermos como a educação se desenvolveu em meio a essas transformações, evidenciando as relações entre políticas educacionais,

objetivos da pesquisa, e antecipam-se os desafios potenciais, propondo soluções adequadas. Por fim, as considerações éticas são destacadas, garantindo a integridade da pesquisa, e sublinha-se a contribuição do estudo para o campo da história da educação, reafirmando sua relevância acadêmica e prática.

identidade local e estrutura social. Logo, o objetivo desta pesquisa é compreender a relação entre a educação e as transformações sociais, econômicas e culturais na região.

Objetivos específicos:

1. Explorar e detalhar as transformações históricas, geográficas, socioeconômicas e culturais da região de Bagé e Hulha Negra entre 1944 e 1992.

No Capítulo II, identificamos como esses fatores influenciaram o desenvolvimento e a evolução da educação no município de Hulha Negra. Em um subponto dentro do capítulo, exploramos como a herança cultural alemã e os desenvolvimentos econômicos, como a estação ferroviária e as charqueadas, impactaram a educação.

2. Examinar o papel dos representantes políticos de Bagé entre 1944 e 1992, analisando sua influência no desenvolvimento do município, especialmente em sua trajetória política e educacional.

O Capítulo III teve como objetivo central examinar as interações entre o contexto mais amplo do Brasil e do Rio Grande do Sul e as particularidades de Bagé, investigando como essas conexões desenvolvidas para a formação e consolidação das lideranças locais.

Ao longo de quase cinco décadas, período marcado por intensas transformações políticas, sociais e econômicas em nível nacional e estadual, as dinâmicas de poder e as estruturas sociais em Bagé evoluíram de maneira significativa.

Essa análise buscou compreender como as lideranças locais utilizaram a educação e outras práticas sociais para manter e expandir sua influência ao longo do tempo, considerando as mudanças impostas pelas esferas federal e estadual e os impactos dessas transformações sobre as relações de poder e as práticas culturais em Bagé.

Ao explorar as políticas educacionais e as estratégias de liderança no município, o capítulo examina os efeitos dessas dinâmicas na configuração social e política de Bagé, evidenciando as complexidades e os desafios enfrentados pelas lideranças locais em um contexto de mudanças constantes.

3. Estudar a evolução das políticas educacionais e suas implementações durante o período.

No Capítulo IV, exploramos a evolução das políticas educacionais e suas implementações em Hulha Negra, analisando de forma detalhada como essas políticas foram desenvolvidas e aplicadas ao longo do período. A análise da legislação nas esferas nacional, estadual e municipal permitiu compreender como as diretrizes legais organizaram as práticas educativas na região, especialmente em relação às dificuldades entre centralização e autonomia.

O texto também examina como as elites locais influenciaram a formulação e aplicação dessas políticas, adaptando as diretrizes nacionais às necessidades específicas regionais. Além disso, foram discutidos os resultados dessas legislações no desenvolvimento educacional local, evidenciando o papel das realidades locais na ressignificação e implementação das políticas centralizadoras.

4. Avaliar as conquistas e os desafios enfrentados pelas instituições educacionais rurais e multisseriadas.

No Capítulo V, investigamos as dificuldades específicas enfrentadas pelas escolas em áreas rurais e com diversas séries durante o período. Para isso, utilizamos a escrituração escolar como fonte de dados, analisando registros de matrículas, atas de reuniões, diários de classe e outros documentos administrativos que refletiram as práticas e desafios diários dessas instituições.

Contudo, a escrituração escolar foi ampliada por outras fontes documentais, permitindo um aprofundamento na compreensão dos desafios e estratégias empregadas por essas escolas.

5. Identificar o legado das transformações educacionais para as gerações futuras.

No Capítulo V, avaliamos como as mudanças educacionais ocorridas entre 1944 e 1992 influenciaram os rumos do desenvolvimento educacional e social em Hulha Negra.

Essa análise se centrou nos Arquivos Escolares de Hulha Negra, forneceu informações concretas sobre programas, projetos e iniciativas educacionais implementadas como resultado das políticas adotadas.

Adotando a postura de exploradoras em uma “antiga cidade rural”, nossa abordagem metodológica buscou desvendar as camadas ocultas da história educacional de Hulha Negra. Utilizando análise documental, escavamos vestígios e artefatos que evidenciaram as conquistas e desafios que marcaram o percurso educacional do município.

Procedimentos Metodológicos:

1. Pesquisa Bibliográfica: Analisamos um conjunto de materiais, incluindo livros, periódicos, teses, dissertações, ensaios e críticas. Esse processo possibilitou a construção de um diálogo com diferentes perspectivas, contribuindo para o refinamento das categorias de análise e para uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas educacionais em Hulha Negra.

2. Análise Documental: A pesquisa fundamentou-se na análise de diferentes registros e documentos que possibilitaram a compreensão das dinâmicas educacionais e políticas em Hulha Negra. Foram examinados decretos municipais, estaduais e nacionais, radiogramas, correspondências da Câmara de Vereadores, relatórios municipais e documentos da Assembleia Legislativa. Além disso, os jornais locais, como o *Correio do Sul* e o *Dever*, desenvolveram-se para a compreensão das representações e discursos da época e suas implicações nas práticas educacionais.

3. História Local: A pesquisa se insere no campo da História Local, buscando compreender as especificidades e dinâmicas internas de Hulha Negra. Investigamos como esses aspectos se articulam ao desenvolvimento educacional, considerando as relações sociais, culturais e políticas que moldaram a trajetória da educação no município.

Fontes de Dados:

1. Leis e Decretos: Documentos municipais, estaduais e nacionais relacionados à educação no período estudado.

2. Jornais Locais: Publicações de Bagé para obter informações sobre o contexto educacional e social da época.

3. Arquivos Escolares: Registros escolares, incluindo atas finais dos alunos, fichas de matrículas e atas escolares, para analisar a organização e funcionamento das instituições educacionais.

Entrementes, reconhecemos que a pesquisa enfrentou limitações como a escassez de documentos para certos períodos e a interpretação subjetiva dos dados históricos. Para mitigar essas limitações, realizamos uma busca abrangente por fontes e uma análise atenta dos dados disponíveis.

Para atingir esses objetivos, nossa base conceitual de análise se concentrará na cultura escolar, no ruralismo pedagógico e no conceito de município pedagógico, proporcionando sustentação e sistematização aos documentos encontrados. A seguir, as categorias apresentadas:

Cultura Escolar: Refere-se ao conjunto de práticas, normas, valores e rotinas que caracterizam a vida nas instituições educativas, influenciadas tanto por políticas educacionais quanto pelo contexto comunitário. Este conceito nos permite explorar os desafios e as conquistas das escolas de Hulha Negra, observando a adaptação curricular ao contexto rural, a formação e capacitação de professores e a infraestrutura disponível. Também examinamos como a identidade local foi preservada, a participação da comunidade e a sustentabilidade do desenvolvimento educacional. Nossa análise será guiada pelos trabalhos de pesquisadores como Dominique Julia⁴, António Nóvoa⁵, Jean Hébrard⁶, Jean-Claude Forquin⁷, Vincent Troger⁸, e Vinão Frago⁹.

Município Pedagógico: É uma categoria historiográfica em contribuições em Portugal, mas que ainda se encontra em formação no Brasil. Tem sido

⁴ Conhecido por suas pesquisas sobre a história da educação na França, Julia investiga a formação da cultura escolar, as práticas pedagógicas e as representações sociais da escola.

⁵ Historiador português que tem contribuído significativamente para o estudo da formação de professores e da cultura escolar, enfatizando a importância das práticas e das representações na construção da identidade docente.

⁶ Especialista em história da educação e da leitura, Hébrard investiga as práticas pedagógicas e a cultura escolar, com foco especial na alfabetização e no ensino da língua.

⁷ Um dos principais teóricos franceses que estudou a cultura escolar, Forquin focou nas questões curriculares e na transmissão cultural nas escolas, explorando como os conteúdos escolares refletem e moldam a cultura.

⁸ Autor que se debruça sobre a história das instituições educacionais e das práticas pedagógicas, contribuindo para o entendimento da evolução da cultura escolar.

⁹ Antonio Viñao Frago é um destacado historiador e pedagogo espanhol, especializado na história da educação. Seu trabalho é amplamente reconhecido na área de cultura escolar, com foco particular nos aspectos administrativos, legislativos e curriculares da educação, bem como nas práticas escolares ao longo do tempo.

provisoriamente compreendido como uma entidade histórica, político-administrativa e pedagógica, cuja emergência, na segunda metade do século XIX, foi possibilitada por uma legislação descentralizadora da gestão do ensino e pela ampliação da responsabilidade dos municípios sobre a instrução primária. Essa configuração confere às administrações locais autonomia maior na regulamentação e organização das redes de ensino, promovendo uma participação ativa na vida escolar.

No contexto desta pesquisa, o conceito de 'município pedagógico' está relacionado a Bagé, ao qual Hulha Negra pertenceu até sua emancipação em 1992. Ao investigar a constituição do espaço educacional de Hulha Negra, consideramos a influência das políticas educacionais de Bagé, uma vez que, enquanto distrito, sua organização escolar e suas iniciativas educacionais estavam inseridas no planejamento municipal bajeense. Dessa forma, analisamos como Bagé, enquanto 'município pedagógico', desenvolveu ações e diretrizes circulantes que influenciaram diretamente a educação em Hulha Negra. Esta análise é conduzida a partir dos pressupostos teóricos de Alessandro Carvalho Bica, Justino Magalhães, Carlos Henrique de Carvalho, Giana Lange do Amaral, Luciana Beatriz Oliveira Bar de Carvalho, Wenceslau Gonçalves Neto e Gisele Belusso.

Ruralismo Pedagógico: A análise das especificidades e das necessidades das comunidades rurais é fundamental para compreender a organização e o funcionamento das escolas multisseriadas em Hulha Negra. Este estudo investiga como essas instituições foram estruturadas e de que forma as práticas educacionais se ajustaram ao contexto rural, levando em consideração elementos como a agricultura, a cultura local e a dinâmica comunitária.

Para embasar essa investigação, adotamos uma fundamentação teórica consistente, ancorada nos trabalhos de Rosa Fátima de Souza Chaloba, Noely Costa Dias Garcia, Nilce Vieira Campos Ferreira, Flávia Obino Corrêa Werle, José Edimar de Souza e Natália de Lacerda Gil. As contribuições desses pesquisadores são essenciais para compreender os desafios, as estratégias e as possibilidades da educação em espaços rurais, ampliando a compreensão sobre as políticas educacionais e suas implicações na realidade dessas comunidades.

Ao longo deste estudo, utilizaremos os termos *cultura escolar*, *ruralismo pedagógico* e *município pedagógico*. *Cultura escolar* refere-se às práticas, normas e valores que estruturam a vida nas instituições educativas. *Ruralismo pedagógico* trata das especificidades da educação em comunidades rurais, enquanto *município*

pedagógico relaciona-se à integração da educação com as políticas e o planejamento municipal.

Após estas informações, começo meu itinerário do passado citando Abrahão (2004), informando que nasci numa cidade do interior do Rio Grande do Sul, Pinheiro Machado, conhecida como a “Terra da Ovelha”, no distrito rural de Torrinhas. Lá vivenciei o oásis da campanha com propriedade, mas chega certa fase da vida em que é necessário buscar novos caminhos, novos percursos, ou seja, reinventar-se. A cidade de Bagé foi escolhida por apresentar mais oportunidades de vida. É neste município que constituí meu “ser” social e profissional.

Minha primeira licenciatura foi em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Espanhola nas respectivas literaturas, em 2002, pela Universidade da Região da Campanha (URCAMP). Embora eu seja muito estática no âmbito profissional, essa estabilidade não se reflete no ambiente acadêmico, onde tenho transitado por variados cursos e perspectivas diversas. Minhas inquietações têm se relacionado com temas, questões e problemáticas no âmbito educacional, onde procuro repensar o que já foi pensado, duvidar das próprias dúvidas e desaprender o que era tido como verdadeiro, especialmente nos universos singulares das instituições escolares nacionais e internacionais. Já pesquisei locais de formação educativa em outros países sob uma perspectiva comparada¹⁰.

Em 2004, concluí minha primeira pós-graduação na área da Língua Portuguesa, onde cotejei as obras de Machado de Assis com as de Graciliano Ramos, analisando as estruturas psicológicas, sociais e históricas. Minha segunda pós-graduação, realizada entre 2012 e 2013 pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), foi um curso de Ensino à Distância (EAD) no polo de Hulha Negra,

¹⁰ Meu início com a incursão de estudos comparados ainda ocorre quando estava na graduação em que minha monografia era voltada para a literatura de Machado de Assis. Não demorou muito tempo para que eu fizesse uma especialização na área de Letras em que defendi no TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) a seguinte temática: “As Estruturas sociais e psicológicas nos romances de Graciliano Ramos e Machado de Assis” em que me apropriei novamente de um estudo comparado. Nesse sentido, em um curso realizado em Buenos Aires pela Universidade Tecnológica de Buenos Aires/ UTN, em 2009, denominado de Pedagogia Universitária comecei a obter um novo olhar. Outra forma de comparar, não mais os livros ficcionais, e sim, com os convergentes e discrepantes sistemas educacionais em um enfoque direcionado para o Ensino Universitário. A cadeira de Dimensões Históricas Educativas ministradas por Pablo Pineau e Talía Meschiany me fez enxergar o quão importante era compreender o triunfo da escola (2001) ao longo dos séculos e como se formava os professores dos mais variados recantos e modelos executados por esse, bem como, a influência da estética escolar nas instituições. De mais a mais, em meu mestrado fiz um estudo comparado entre a formação de professores universitários e terciários de História do Brasil e do Uruguai.

denominado Produção de Material Didático para a Diversidade, onde estudei as questões étnico-raciais da mitologia africana. A terceira especialização também foi pela FURG, no curso EAD no polo de São José do Norte, intitulada Rio Grande do Sul: Sociedade, Política e Cultura, onde pesquisei as primeiras instituições públicas magisteriais no Brasil e no Uruguai.

Nesta fase, minha trilha começa a se entrelaçar com a História da Educação, embora meu desejo de estudar e interrogar as dimensões históricas e educativas ainda estivesse em um nível autodidata. A escolha pela pesquisa acima não foi simplesmente uma decisão aleatória para cumprir as demandas de uma especialização, mas vai além do simples desejo de estudar as magisteriais, motivada também por lembranças de narrativas familiares durante minha infância e meu percurso como estudante de Educação Básica. Minha mãe, normalista da década de 1940, foi uma influência preponderante para minha iniciação como docente, encontrando felicidade ao longo de sua trajetória como alfabetizadora. A educação se imbricou no contexto da minha vida e dei continuidade ao processo de feminização docente, como bem revelam Guacira Lopes Louro (1987, 1997), Elomar Tambara (1995, 1998) e Graciela Morgade (1997)¹¹.

Enquanto cursava essa especialização, estava na metade do mestrado em História pela FURG, onde defendi em 2016 a dissertação intitulada “A formação de professores de História na pós-redemocratização 1980-2013: um estudo comparado Brasil e Uruguai”. Esse trabalho pretendia aferir as relações da docência e pesquisa no Ensino Superior e Terciário, alicerçada em entrevistas com historiadores-docentes do Brasil e do Uruguai em um viés comparado.

Certa vez ouvi que, mesmo em meio às incertezas da vida, ela nos mostra por meio de sinais o melhor caminho a ser percorrido. Sempre olhei a vida com racionalidade, sem me deixar levar pelo ceticismo, mas ao longo da minha maturidade pessoal, profissional e acadêmica, tenho me confrontado com essa assertiva.

¹¹ Para quem se interessa pelo assunto sobre a feminização do magistério contamos com os postulados de Guacira Louro (1987) em sua obra intitulada de “Prendas e Anti prendas”. Ainda a mesma autora escreveu o livro “Mulheres na sala de aula” (1997) que nos esclarece e faz com que repensemos a nossa condição enquanto mulheres e professoras. Além disso, a professora Eliane Marta Teixeira Lopes escreveu a obra “A educação da mulher: a feminização do magistério in Teoria & Educação.” Tambara (1995, 1998) também versa sobre o assunto nas respectivas obras: “Positivismo e educação” e em “Profissionalização, escola normal, e feminização: Magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século XIX”. E a argentina Graciela Morgade (1997) que versa sobre o processo de feminização das docentes argentinas.

Diversas vezes me deparei com situações que surgiram como uma conspiração do universo, se assim podemos dizer.

Essa assertiva não é motivo para me gabar, uma vez que vários pesquisadores, como Carlo Ginzburg (1976), adentram em arenas de estudo que não esperavam. Ginzburg, em seu processo de empiria no Arquivo da Cúria Episcopal de uma pequena cidade italiana, buscou documentos inquisitoriais e, no meio destes, destacou-se o discurso do famoso herege Menocchio, uma das obras célebres para quem deseja adentrar nos caminhos da micro-história.

Pesquisadores adentram em arenas de estudo por estarem em um tempo, espaço e condições específicas que os levam por caminhos de dúvidas, inquietações, anseios e pelo desejo de interpretar um determinado momento histórico em uma dada localidade, à luz de documentos encontrados ou do desejo de encontrá-los. Nos dados encontrados sobre Hulha Negra, os autores expuseram que não tinham pretensão de ocupar o lugar dos historiadores, mas sabiam que alguém deveria narrar à história educacional desta localidade. Longe de envaidecimento, até porque uma pesquisa acadêmica deve servir para descortinar os véus dessa comunidade e apontar as descobertas inovadoras e as contribuições únicas desta pesquisa.

Devo confessar que a ideia de historiar parte da educação deste município não surgiu de mim sozinha. Às vezes, o cosmos nos coloca em contato com pessoas que nos fazem perceber a riqueza de um objeto de estudo. Foi a partir deste empurrão que comecei a ter um olhar diferente sobre esta comunidade, pesquisando e apresentando pequenas comunicações em congressos da área para iniciar o rastreio de informações. A partir desta busca inicial, conjecturei o projeto de tese que agora apresento em relatório final. No entanto, os materiais são escassos e muitos deles são diletantes e sem arcabouço acadêmico, o que chamamos de literatura anfíbia¹².

Os últimos acontecimentos de minha jornada me levaram a novos caminhos. A execução desta tese ocorreu de maneira semelhante, pois, de uma situação cotidiana,

¹² No sentido real da acepção da palavra -anfíbio- se trata de um ser vivo que sobrevive entre a água e a terra. Em sentido conotativo denominamos este tipo de narrativa porque os escritores são assim classificados porque de certo modo vivenciaram duas distintas raízes culturais. Dentro deste viés, são pessoas que viveram em um país e se deslocaram para outro em alguma uma fase de suas vidas, que por sua vez, acarretou em um não pertencimento de nenhuma cultura e acabaram transitando de um lado para outro, assim como, os anfíbios. Tal escrita tem sua importância por nos permite compreender a circularidade cultural e o reflexo da identidade cultural impregnada em suas narrativas.

tive certeza do que queria investigar. A pequena e desconhecida comunidade de Hulha Negra se imbrica no contexto de minha vida enquanto incipiente docente.

A pesquisa ganha relevância em primeira instância por ser um local de proximidade para mim, onde exerci minhas primeiras funções como professora concursada. No coração do extremo sul do Brasil, Hulha Negra surge como um município marcado não apenas por sua geografia e rica história, mas também por seu papel como uma pedra angular na educação rural. Exploraremos como este município se transformou em um cenário educacional dinâmico, refletindo tanto as pedras fundamentais de seu passado quanto às luzes do amanhecer de um futuro promissor na educação.

Esta jornada de descobertas e transformações ressoa profundamente com minha própria trajetória como educadora. Minha formação foi forjada nas diversidades e desafios do ensino, moldada pela resistência das "pedras" e iluminada pelos "amanheceres" de conquistas e novos entendimentos. A metáfora de uma pedra representa não apenas as fundações sólidas da educação que Hulha Negra busca oferecer, mas também a resiliência e o comprometimento necessários para superar adversidades no caminho do aprendizado e do ensinar.

Assim como uma pedra pode ser tanto um obstáculo quanto um alicerce, a educação em Hulha Negra enfrentou e superou desafios, transformando barreiras em bases para o crescimento. Cada passo da minha carreira como educadora reflete essa dualidade: os desafios que enfrentei e as bases que solidifiquei.

O amanhecer, com sua luz que dissolve as sombras da noite e revela o mundo sob uma nova perspectiva, simboliza a constante evolução das práticas pedagógicas e das políticas educacionais que observei e às quais contribuí. O amanhecer em Hulha Negra traz promessas de inovação e renovação contínua, qualidades que também busco em minha prática pedagógica.

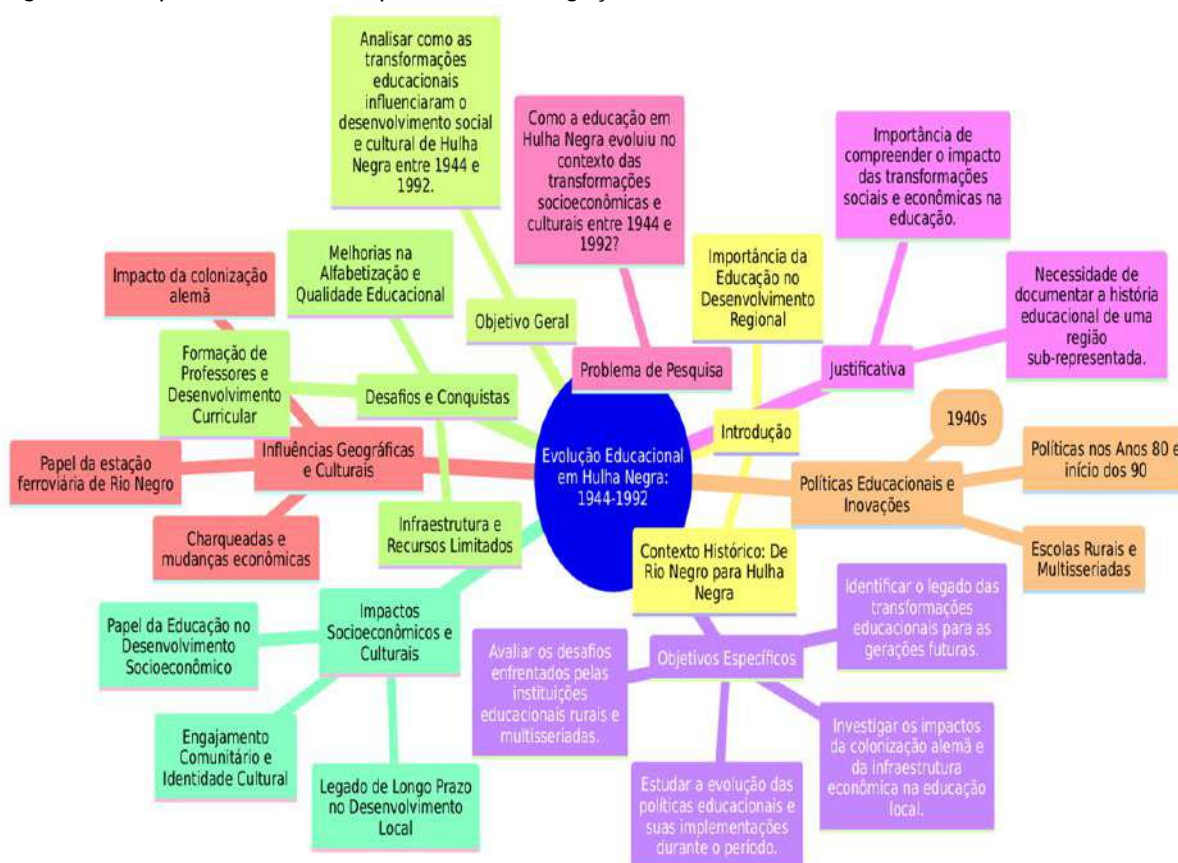
Em síntese, aprendi as dores e amarguras da profissão docente em Hulha Negra muitas vezes não detalhadas nos livros sobre o sistema educacional. No entanto, foi neste município que continuei minha jornada de pós-graduação no Polo da UAB (Universidade Aberta do Brasil), anexo à escola em que atuo há dezessete anos: a Escola Municipal de Ensino Fundamental Monteiro Lobato. Concluí, por meio deste Polo, duas pós-graduações na área de História e foi nas andanças dos professores do Mestrado em História da FURG que fui observada como uma possível componente do Mestrado em História, onde ingressei em 2013. Também atuo como

professora da rede municipal de Bagé, ministrando aulas de Língua Portuguesa desde 2008.

Ao traçar o desenvolvimento do espaço educacional de Hulha Negra, faço um paralelo com minha formação e evolução como educadora. As histórias de Hulha Negra e da minha carreira são contadas através de uma lente compartilhada, destacando como o local e o pessoal, o global e o individual estão interligados na teia da educação.

Para sintetizar os pontos abordados, o subsequente mapa mental detalha holisticamente os pontos marcantes que integraram/am a investigação.

Figura 2 - Mapa mental sobre o plano de investigação da tese



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Observando o mapa mental que resume o plano de investigação, anunciamos o primeiro capítulo intitulado “Capítulo Teórico-Metodológico”. Nele, detalhamos a metodologia de análise documental empregada, segmentando-a em três principais vertentes: a imprensa periódica, que revela as narrativas públicas e as discussões contemporâneas; as leis e documentos municipais, estaduais e nacionais, que

moldam o arcabouço legal e político da educação; e a escrituração escolar, que oferece um olhar íntimo sobre o cotidiano das instituições educacionais.

Adicionalmente, a parte teórica do capítulo desdobra-se em discussões fundamentais para o entendimento do contexto educacional de Hulha Negra, abordando a cultura escolar, o ruralismo pedagógico e o conceito de município pedagógico. Esta estrutura não apenas orienta nossa análise histórica, mas também ilumina as diversas facetas que influenciam a educação em regiões marcadas por profundas transformações sociais e culturais.

1 Capítulo Téorico-Metodológico

A pesquisa insere-se no campo da História da Educação, tendo como objeto de estudo a constituição do espaço educacional de Hulha Negra no período de 1944 a 1992. Busca-se compreender como as dinâmicas sociais, políticas e culturais influenciaram a organização da educação no município, considerando seu vínculo com Bagé até a emancipação. O estudo investiga as práticas educacionais, as relações de poder e os discursos que marcaram a construção das instituições escolares, analisando o papel da educação na conformação da identidade local.

Para isso, dialogamos com referenciais da História Cultural, compreendendo a educação como um fenômeno social complexo, que extrapola a sala de aula e está profundamente imbricado nas relações comunitárias e políticas. O recorte metodológico parte da análise de documentos diversos, buscando interpretá-los não apenas como registros administrativos, mas como expressões das concepções de ensino e aprendizagem vigentes em diferentes momentos históricos.

Nesse viés, as investigações históricas educativas combinam aspectos historiográficos e educacionais, baseando-se na história e pedagogia em um contexto específico. A pesquisa de campo integra dados da pesquisa bibliográfica e documental com observação direta.

Desta forma, a empiria, ou pesquisa de campo, visa integrar os dados obtidos na pesquisa bibliográfica e documental por meio da observação direta. Bacellar (2005) destaca a importância dos documentos na pesquisa empírica, em que o historiador deve atuar como um detetive, utilizando as fontes disponíveis, mesmo que escassas.

Portanto, há de se considerar que, mesmo com escassas fontes, um bom historiador trabalha com o que possui (Aróstegui, 2006). Para isso, as referências bibliográficas, as bibliotecas e os arquivos se tornam uma agulha no palheiro ou uma peça preciosa em um complexo quebra-cabeça. Todo esse conjunto de ações tem a função de desenvolver o conhecimento por meio de sensações tecidas através da observação direta, constituindo o *corpus documental* da pesquisa.

Embora a busca por fontes, especialmente documentos escolares antigos, muitas vezes seja descrita como um processo incessante e, por vezes, frustrante, a realidade desta pesquisa se mostrou distinta. Encontramos uma quantidade significativa de registros escolares, o que possibilitou uma análise aprofundada das práticas educacionais e das dinâmicas institucionais ao longo do período estudado.

Ginzburg (1989) e Bloch (2002) sugerem que o historiador deve atuar como um detetive, com um instinto aguçado para detectar a experiência humana. No entanto, a abundância documental disponível permitiu traçar conexões mais amplas e compreender com maior precisão os processos educativos em Hulha Negra, evidenciando a importância dos registros escolares para trazer à tona os percursos e significados atribuídos à educação ao longo do tempo.

Para tanto, definir um documento é complexo, pois ele é um produto de sua sociedade e época. Cellard (2008) destaca que documentos escritos são insubstituíveis para revisitações de passados distantes, representando muitos vestígios da atividade humana.

Em Hulha Negra, busca-se entender a sub-representação das narrativas educacionais, atribuída a fatores como o isolamento geográfico, as limitações econômicas e as políticas educacionais que privilegiam áreas urbanas. Isso inclui averiguar as políticas e práticas educacionais em escolas municipais, rurais e multisseriadas, bem como investigar como tais elementos reconfiguraram as dinâmicas da comunidade local por meio da análise documental.

Partindo destas suposições ao equacionar uma tese de doutorado, torna-se necessária consideração que o pesquisador, semelhante a um explorador em uma "cidade antiga", adentra um terreno extenso e composto por camadas ocultas. Nesta jornada, ele se depara com ruas sinuosas, casas históricas e segredos escondidos, cada qual oferecendo novos olhares e desafios.

O cenário metafórico descrito, destaca a imersão na qual o pesquisador se envolve, navegando cuidadosamente através de um labirinto de documentos e evidências históricas. Assim como um arqueólogo, ele deve ser perspicaz e metódico para descobrir e compreender as perspectivas do passado, estando sempre alerta para as surpresas e imprevistos que emergem dos arquivos. A exploração de uma cidade antiga não é apenas uma busca por artefatos; é um processo de desvendar a história viva de uma comunidade, aprendendo a ler as marcas deixadas pelo tempo e interpretar suas histórias esquecidas.

Para amenizar os fluxos naturais que uma pesquisa demanda, utilizaremos como base autores que dissertam sobre o assunto, fortalecendo essa caminhada. Assim sendo, para a discussão a respeito da análise documental, nos alicerçamos em estudiosos da área da História, da Metodologia da Pesquisa, bem como daqueles que

lançam bases para quem se propõe a investigar na linha de pesquisa da História da Educação, como neste caso.

Na consolidação da metodologia de Análise Documental, fundamentamo-nos em referenciais teóricos que discutem a construção do conhecimento histórico, a interpretação de fontes e os métodos de pesquisa documental. Marc Bloch (2002) e Jacques Le Goff (1990) enfatizam a crítica documental e a contextualização das fontes dentro da perspectiva da História das Mentalidades, destacando a importância da interdisciplinaridade na análise histórica. Norbert Elias (2000) contribui com sua abordagem sobre as interações sociais e os processos civilizatórios, essenciais para compreender a formação dos documentos históricos e sua relação com as estruturas sociais.

A Micro-História, desenvolvida por Carlo Ginzburg (1979, 1986, 2006) e Giovanni Levi (2000), fundamenta a interpretação das fontes ao valorizar os detalhes e singularidades nos estudos históricos, permitindo uma análise mais densa das práticas sociais registradas nos documentos. Michel de Certeau (2012) e Roger Chartier (1990) ampliam essa discussão ao abordarem a escrita da história e a cultura escrita, destacando as relações entre discurso e prática social na produção documental. Já André Cellard (2008) e José D' Assunção Barros (2019, 2020) são fundamentais para a sistematização da Análise Documental, fornecendo diretrizes metodológicas para a compreensão dos limites e potencialidades desse processo investigativo.

No campo da História da Educação, a organização e interpretação dos arquivos escolares encontram respaldo nos estudos de Heloísa Bellotto (2012) e José Gondra (2005), que analisam a constituição da escola como instituição e a importância da memória documental na compreensão dos processos educativos. Luciano Faria Filho (1999, 2000, 2004) e Diana Vidal (2000, 2004, 2005) contribuem com reflexões sobre a formação da cultura escolar e a relação entre políticas educacionais e sociedade, enquanto Maria Stephanou e Maria Helena Bastos (2009) investigam as narrativas de escolarização sob diferentes perspectivas historiográficas.

Essa interlocução teórica permitiu aprofundar a interpretação das fontes documentais, assegurando uma abordagem crítica e metodologicamente consistente. Dessa forma, a análise conduzida nesta pesquisa não apenas se sustenta em bases historiográficas consolidadas, mas também dialoga com as discussões contemporâneas sobre a História da Educação e a preservação do patrimônio

documental, evidenciando seus desafios, potencialidades e implicações para o entendimento do passado educacional.

Neste sentido, ao focarmos no documento, é importante saber que definir um documento não é algo fácil, pois há diversas conceituações. Portanto, é fundamental entender que este é um produto de uma sociedade de um determinado tempo e que:

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito freqüentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (Cellard, 2008, p.295).

A partir destas questões desenvolvidas por ele, Cellard (2008) reforça que o documento é insubstituível em qualquer levantamento de questões referentes ao passado, sejam estas distantes ou mais recentes, pois servem como testemunhos de processos históricos ocorridos em um determinado contexto histórico e social. Seguindo a linha de pensamento do autor, o pesquisador precisa descortinar as dimensões dos documentos, ou seja, o contexto, o autor, a autenticidade e a confiabilidade do texto, bem como a natureza do mesmo, e assim analisá-las com o objetivo de conhecer as armadilhas que o documento pode nos revelar, buscando superar e desconfiar dos obstáculos à vista.

Assim sendo, a análise documental é uma pesquisa de natureza qualitativa e perpassa a produção humana por meio das relações, representações e de suas intencionalidades. Tal pressuposto segue a linha de pensamento de Evangelista (2012, p. 8), que esclarece que os documentos "expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico".

Em consequência do que já foi aduzido por Evangelista (2012), tal afirmativa pode ser também corroborada nas palavras de Minayo (2009, p. 21), que reverbera que na Análise Documental se:

[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Minayo (2009) destaca que a pesquisa social estuda significados, crenças, valores e atitudes humanas, considerando o comportamento humano distintivo por suas ações e reflexões dentro do contexto social. Isso sublinha a importância de compreender a experiência e a perspectiva humana na análise social.

A Análise Documental, focada em documentos, evoluiu para incluir uma variedade de fontes históricas. Até o século XIX, essa modalidade era restrita a fontes oficiais e escritas. Por isso, era fundamental que “a historiografia contemporânea se encaminhasse para necessitar cada vez mais de outros tipos de fontes que não só as tradicionais e os habituais registros arquivísticos” (Barros, 2019, p. 20).

Nesse sentido, essa abordagem tradicional foi amplamente difundida pela Escola Metódica, encetada por *Seignobos* e *Langlois*, uma vez que partia de “uma abordagem conjuntural, focada, sobretudo, nos fatos e gestos políticos e dos ‘maiorais’ desse mundo” (Cellard, 2012, p. 296). A partir dessa assertiva, a noção de documento era quase exclusivamente para textos e arquivos oficiais. Em consonância com as concepções teóricas de Lucien Febvre (1989), por muito tempo houve uma veneração pelos documentos que já estavam prontos para deles serem extraídas as informações. Nesse contexto, sem documento não poderia existir história.

Através da nova virada historiográfica, bem salientada por Jacques Le Goff (1990), Cellard (2008), Vieira, Peixoto e Khoury (2007), entre outros autores, há uma transição de uma história tradicional positivista para uma abordagem mais cultural que visa mudar a noção de documento com a incorporação de uma gama de novos documentos. Instaura-se a possibilidade de outras problematizações e contextualizações, em que o documento não é apenas algo frio que representava os grandes feitos de homens. Agora há a possibilidade e o encadeamento de outras formas de pesquisa e de análise.

A história passa a ser vista como uma ciência em transformação, como um problema, e seus olhares se voltam para as produções humanas e não mais para os *événements* (eventos) que eram analisados de modo isolado e falavam por si só, como bem equaciona Marc Bloch (2002) em sua obra “Apologia da História ou ofício do historiador”. Nesse novo momento da historiografia, há a percepção de que “a lógica da sociedade não é igual à soma dos indivíduos” (Bloch, 2002, p. 09). Isso significa que compreendemos a expansão do próprio campo de pensamento ao analisarmos suas especificidades e particularidades.

É importante destacar que, para os historiadores e pesquisadores, especialmente os da Escola dos Annales, a ampliação das fontes permitiu visibilizar a micro-história e as histórias regionais e locais. Essa mudança deu voz aos menos escutados ou invisibilizados pela história.

O avanço da disciplina de História expandiu o uso de fontes como orais, fotografias, inventários, peças criminais e filmes, que são valiosas para os pesquisadores. Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5) ressaltam que:

O documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres. Esses documentos são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador.

Os autores destacam que as fontes de pesquisa não se limitam a documentos escritos, mas incluem também materiais não escritos como filmes, vídeos, slides, fotografias e pôsteres. Esses materiais fornecem informações, esclarecimentos e evidências que colaboram na compreensão de questões específicas e podem funcionar como provas em investigações, de acordo com os objetivos do pesquisador.

Na análise documental, os investigadores da História Cultural observam variados documentos, buscando contextualizá-los adequadamente ao problema de pesquisa. A expansão das fontes não implica seu uso aleatório; é necessário um propósito claro e hipóteses que orientem os objetivos do estudo.

Um caderno de aula revela a cultura escolar de uma época; um caderno de chamada fornece pistas sobre as práticas dos profissionais da educação; e boletins captam vestígios de processos avaliativos e pedagógicos. Assim, a ampliação de documentos destaca a importância da imprensa periódica e especializada, da fotografia, dos arquivos escolares e da História Oral, entre outros.

Na pesquisa documental, acrescenta-se a noção de tempo à compreensão social, utilizando documentos sem análise prévia. Oliveira (2007) afirma que essa abordagem busca informações em materiais sem tratamento científico, como relatórios, reportagens, cartas, filmes, gravações e fotografias.

Essa é a diferença entre pesquisa bibliográfica e documental: a segunda permite ao pesquisador, especialmente no campo da História Cultural, complexificar e contextualizar documentos para compreender processos educacionais, como as escolas rurais desativadas de Hulha Negra. A análise documental envolve relações de

poder, permitindo compreender ações e projetar caminhos, contribuindo para o conhecimento de características sociais.

Koselleck (2006) define as fontes históricas como 'passados-presentes', usadas para formular questões atuais sobre o passado. Bloch (2002) acrescenta que, embora o passado seja imutável, nosso conhecimento sobre ele está em constante evolução. Esses pensamentos destacam a dinâmica entre o passado estático e a natureza progressiva da historiografia.

Certeau (2002) e Barros (2020) enfatizam a importância de reconhecer o lugar de produção das fontes, considerando os fatores sociais e históricos que permitiram sua criação. Eles demonstram que é necessário analisar a sociedade em que uma fonte foi produzida, identificando as ideias, representações e ações que marcaram esses documentos para determinar suas reapropriações futuras. Afinal, é preciso historicizar as fontes, pois “escrever um texto historiográfico é descrever um lugar que precisa ser compreendido em sua complexidade” (Barros, 2020, p. 14).

Seguindo essa linha de pensamento, o homem é fruto de seu tempo e dialoga com sua época, que também conversa com as anteriores em um diálogo intertextual. Cabe ao pesquisador compreender esse processo.

Barros (2020) destaca a necessidade de determinar claramente o 'universo documental' em uma pesquisa historiográfica, assegurando que a documentação seja pertinente, suficiente, exaustiva, representativa, homogênea e organizada por setores. Ele compara as fontes históricas a uma máquina do tempo para o historiador, já que este não pode viajar ao passado para entender sociedades e processos antigos. No entanto, essas fontes ajudam a traçar uma representação do passado com novos sentidos, baseados em questionamentos do presente.

Barros (2019) define fontes históricas como resíduos, vestígios, discursos e materiais de todos os tipos deixados por seres humanos no passado, que chegaram ao presente por diversos caminhos. Ao estudar essas fontes, é imprescindível desnudar os processos de sua origem, pois, como afirma Bloch (2002), “causas não são postuladas, são buscadas”.

Com a virada historiográfica, o termo "documento" perde força, sendo substituído por "monumento" por Le Goff (1990) e, posteriormente, por "fontes históricas" devido à ampliação das possibilidades dessas fontes, indo além da esfera textual (Barros, 2019).

Considerando essas mudanças na terminologia, é importante refletir sobre o conceito de *corpus* documental ou fontes propriamente ditas. A seguir, detalharemos os locais onde buscamos essas fontes. Esses locais podem não nos revelar informações nítidas imediatamente, mas, como destaca Evangelista (2012, p. 28), “[...] um corpus documental consistente não é composto de imediato – só ficará completo depois de um bom tempo de recolha e trato do material – mas, sem uma base empírica, não é possível desenvolver o trabalho”.

Para atender aos objetivos da pesquisa, é imprescindível esgotar as fontes de informações em todos os lugares e sujeitos viáveis para verificar a consistência e confiabilidade destas. Cellard (2008) revela que frequentemente erramos ao extrair conclusões prematuras. Portanto, é necessário realizar uma seleção das fontes, analisando e monitorando o contexto de sua produção para identificar a orientação intelectual e a conjuntura política, econômica, cultural e social envolvida.

Além disso, o pesquisador precisa explorar as pistas teóricas e questioná-las, pois, como alerta Bloch (2002), “a história se encontra desfavorável às certezas”.

Além do mais, em algumas situações, Evangelista (2012, p. 10):

O que a fonte silencia pode ser mais importante do que o que proclama, razão pela qual nosso esforço deve ser o de apreender o que está dito e o que não está. Ler nas entrelinhas parece recomendação supérflua; entretanto, deve-se perguntar-lhe o que oculta e por que oculta: fazer sangrar a fonte.

Ainda na sequência da ideia apresentada, de acordo com Borges (1994, p.61):

As fontes e documentos não são um espelho fiel da realidade, mas, sempre a representação de uma parte ou momento particular do objeto em questão. Uma fonte representa muitas vezes um testemunho, a fala de um agente, de um sujeito histórico; devem ser sempre analisadas como tal.

Dessa forma, a interpretação das fontes deve ir além da leitura superficial, compreendendo suas lacunas, intencionalidades e o contexto que as produziu. Os documentos são amostras representativas do passado, frações de uma realidade maior. Bloch (2002) afirma que o passado não é uma ciência exata, mas a ciência dos homens no tempo. Le Goff (2003, p. 497) acrescenta que “no limite, não existe documento-verdade; todo documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer papel de ingênuo”.

Na História da Educação, durante um longo período, a pesquisa se baseou em fontes oficiais. Embora essas fontes tenham contribuído, elas não respondem a certas questões sobre os processos escolares. Com a expansão do campo de pesquisa, outras fontes passaram a ser internas, ampliando o conhecimento dos recursos educativos.

Mogarro (2006) lembra que os atuais itinerários da História da Educação colocam diversas instituições "numa posição de grande centralidade para a compreensão dos fenômenos educativos e dos processos de socialização das gerações mais jovens" (Mogarro, 2005b, p. 77). Esse reconhecimento das instituições diversificou as fontes de pesquisa, permitindo uma análise dos processos educacionais.

Nunes e Carvalho (2005, p. 29) acrescentam que "os historiadores da educação dependem, nas suas investigações, não apenas das questões formuladas dentro de certas matrizes teóricas, mas também dos materiais históricos com que podem contar". Isso destaca a importância de uma abordagem pluralista na seleção das fontes, que deve ir além dos documentos oficiais tradicionais e incluir materiais que possam oferecer novas perspectivas.

Na sequência, listamos e descrevemos os locais de busca das fontes, esboçando um breve histórico para contextualizar a escolha desses locais e explicando quais fontes serão analisadas em cada instituição. A contextualização histórica dos locais de pesquisa ajuda a justificar a seleção das fontes e a direcionar a análise para os objetivos específicos da pesquisa.

O valor de cada fonte será determinado pelo objetivo geral do estudo e pelas especificidades da pesquisa. A seleção das fontes possibilita a análise dos aspectos educativos, considerando as dimensões históricas e sociais que influenciam os processos de ensino e aprendizagem. A escolha das fontes e sua contextualização são fáceis para garantir a coerência e a validade da pesquisa, permitindo uma compreensão da história educacional e dos processos de socialização. Consideramos como instituições de pesquisa:

Quadro 1 - Instituições consultadas para a pesquisa em Bagé

Local	Breve história da instituição	Fontes de análise
Arquivo Público Municipal Tarcísio Taborda /	O arquivo foi oficialmente estabelecido pela Lei nº 3.399, datada de 1º de julho de 1997, e é	O arquivo municipal de Bagé abrigou a coleção completa do "Jornal Correio do Sul", periódico fundado em 20 de setembro de

SMED Endereço: Rua General João Téles - Centro, Bagé – RS.	subordinado ao Gabinete do Prefeito do Município de Bagé, Rio Grande do Sul. Posteriormente, duas leis complementares foram promulgadas para regulamentar suas operações: a Lei nº 3.817 de 4 de dezembro de 2001 e a Lei nº 3.995 de 11 de setembro de 2002. Este arquivo municipal é responsável por preservar uma vasta e diversificada gama de documentos que incluem registros de várias secretarias municipais e autarquias, além de acervos particulares. O acervo é composto por fotografias, mapas, discos, revistas, jornais e livros, abrangendo uma ampla faixa de material histórico e administrativo. As principais responsabilidades atribuídas a este arquivo são: Formular diretrizes e bases para o funcionamento sistêmico das atividades do arquivo, garantindo que a gestão documental seja feita de forma eficiente e padronizada. Desenvolver e monitorar a Política Municipal de Arquivos Públicos e Privados no âmbito do Poder Executivo Municipal, visando a integração e a conservação adequada dos arquivos tanto públicos quanto privados que tenham relevância histórica e administrativa para o município. Realizar a certificação, autenticação e reprodução de documentos sob sua guarda, assegurando a autenticidade e a integridade dos documentos arquivísticos e facilitando o acesso a esses registros. Implementar, acompanhar e supervisionar a gestão de documentos arquivísticos produzidos, recebidos e acumulados pela administração pública municipal, incluindo a implementação de práticas de arquivo que garantam a preservação e a utilização eficiente desses importantes recursos. Essas funções sublinham a importância do arquivo não apenas como um repositório de documentos, mas também como uma entidade ativa na gestão da informação e na preservação da memória histórica e administrativa da cidade de Bagé.	1914 pelo Partido Federalista. Este jornal, que circulou nas primeiras décadas do século XX, constitui registro da época, documentando valores, ideias, interesses, sinceros e confrontos ideológicos. A análise desse jornal permite o cruzamento de informações com outras fontes documentais para compreender a dinâmica política, social e econômica da região, desde a chegada dos imigrantes alemães até a fundação das primeiras escolas. Além do jornal, o arquivo contém documentos da Câmara Municipal de Bagé, tais como leis municipais, requisitos, pedidos de orçamento e ementas, referentes ao período de 1944 a 1992. Esses documentos, ainda que não relacionados diretamente à educação, fornecem documentos que colaboram para a compreensão do contexto escolar e educacional. O uso da imprensa local como fonte ampliou a pesquisa em História Local, permitindo a compreensão da educação na região em comparação com as tendências educacionais nacionais e evidenciando o papel do jornal na formação da consciência educacional local.

Biblioteca Pública Municipal de Bagé Doutor Otávio Santos/Endereço: R. Carlos Mangabeira, 20 - Centro, Bagé.	A biblioteca Otávio Santos foi concebida por um grupo de intelectuais que frequentavam a redação de "O Dever", um jornal fundado em 1901 com orientação castilhistas, vinculado ao Partido Republicano Rio-Grandense. A biblioteca recebeu esse nome em homenagem a Otávio Santos, um proeminente jornalista associado ao jornal. A inauguração oficial da biblioteca ocorreu apenas em 1933, consolidando-se como um importante recurso cultural para a comunidade. Em novembro de 2023, a biblioteca celebrou 90 anos, mantendo um acervo rico composto por diversos livros e documentos históricos, refletindo seu longo legado na preservação e na disseminação do conhecimento.	A Biblioteca Otávio Santos, cujo acervo remete às raízes culturais e políticas de Bagé, constituiu uma fonte para a tese sobre a evolução educacional em Hulha Negra. A relação entre a biblioteca e a pesquisa deu-se por meio da análise bibliográfica, por qual o acervo – composto por livros e registros da época – forneceu dados sobre o contexto educacional e sociopolítico. Esses documentos possibilitaram a identificação das tendências educacionais, das políticas inovadoras e das opiniões públicas sobre a educação na região. o3-mini
Repositório Digital Tatu/Unipampa	O Repositório Digital Tatu da Unipampa, sediado em Bagé, se destaca como uma iniciativa significativa para a pesquisa histórica e educacional, especialmente no contexto do 24º Encontro da Associação Sul Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE) em São Leopoldo. Este projeto, liderado pelo professor Alessandro Bica da UNIPAMPA, foca na digitalização e compartilhamento de uma variedade de materiais educacionais, incluindo impressos pedagógicos, livros, cartilhas, revistas, fotos e outras coleções valiosas. Esta iniciativa não apenas enriquece o acesso a recursos históricos, mas também promove a colaboração entre pesquisadores de áreas correlatas.	A integração do Repositório Digital Tatu nesta tese sobre a história da educação em Hulha Negra apresentou-se de diversas formas: 1. Fonte Histórica: O repositório ofereceu acesso a uma gama de documentos e materiais que serviram como fontes para a pesquisa, permitindo a compreensão das práticas educativas e das políticas educacionais do período. 2. Interdisciplinaridade: Os materiais do repositório abrangeram não apenas a educação, mas também áreas correlatas, como a cultura e a política local. Essa abordagem permitiu a análise das influências que configuraram a educação em Hulha Negra. 3. Colaboração e Rede de Pesquisadores: A utilização do repositório possibilitou a conexão com uma rede de pesquisadores que atuavam em temas semelhantes ou complementares, oferecendo oportunidades para colaborações e intercâmbios acadêmicos. 4. Preservação e Acesso digital: Ao utilizar o recurso digital do Repositório Digital Tatu, a tese destacou a importância da digitalização e preservação de materiais educacionais históricos,

		garantindo a acessibilidade desses recursos para pesquisadores posteriores. 5. Abordagem metodológica: O uso do repositório digital refletiu uma abordagem metodológica atualizada com as práticas atuais de pesquisa e preservação digital. Ao relacionar a pesquisa com os recursos do Repositório Digital Tatu, a análise da história educacional de Hulha Negra foi ampliada e contribuiu para a preservação da história educacional do Rio Grande do Sul.
13ª Delegacia de Ensino de Bagé. Endereço: Av. Sete de Setembro, 1264 - Centro, Bagé	A 13ª Delegacia de Ensino de Bagé, que abrange municípios como Aceguá, Bagé, Caçapava do Sul, Candiota, Dom Pedrito, Hulha Negra, e Lavras do Sul, desempenha um papel crucial na administração do Sistema Estadual de Ensino. As responsabilidades dessa delegacia incluem garantir a observância da legislação educacional e das normas complementares em articulação com o Sistema Nacional de Ensino, além de estabelecer metas, planejar, executar e fiscalizar as prioridades educacionais nas escolas estaduais de sua jurisdição.	Os arquivos da 13ª Delegacia de Ensino de Bagé constituem uma fonte primária essencial para a compreensão da história da educação em Hulha Negra, especialmente no que se refere às práticas escolares e às mudanças administrativas e pedagógicas ocorridas entre 1944 e 1992. Ao analisar os documentos das secretarias escolares — tais como relatórios, planos de ensino e correspondências — é possível perceber como as escolas de Hulha Negra implementaram suas próprias iniciativas educativas e responderam às políticas impostas pelos níveis governamentais superiores. Essa análise revela não apenas a execução das diretrizes educacionais, mas também a capacidade de adaptação e inovação frente aos desafios locais. Adicionalmente, o estudo pela 13ª Delegacia de Ensino proporcionou uma visão mais aprofundada sobre as prioridades educacionais da região. Compreender como a delegacia planejou e supervisionou as ações educacionais pode elucidar as respostas dadas a desafios específicos, como a necessidade de melhorar o desempenho acadêmico ou de integrar novas reformas educacionais. Por fim, a avaliação do impacto das políticas educacionais sobre as escolas de Hulha Negra, em termos de qualidade de ensino, infraestrutura e recursos didáticos, é fundamental. Esta análise permite construir um quadro detalhado de como as políticas e práticas educacionais evoluíram em resposta às transformações socioeconômicas e culturais, influenciando significativamente o desenvolvimento educacional do município. Portanto, ao correlacionar esses documentos e dados com o contexto histórico de Hulha Negra, nossa pesquisa revelou a dinâmica e a evolução da educação no município, destacando como

		as decisões locais e regionais orientaram o cenário educacional ao longo do tempo.
Museu Dom Diogo de Souza Endereço: R. Emílio Guilain, 2017-2061 - São Jorge, Bagé.	O museu, cuja ideia de criação surgiu durante as comemorações do bicentenário de morte do 1º governador e capitão general do atual Rio Grande do Sul, Dom Diogo de Souza, é um exemplo notável de como eventos históricos podem inspirar a preservação cultural e educacional de uma comunidade. Em 1956, aproveitando o ímpeto gerado pela primeira manifestação pública do desejo de estabelecer um museu na cidade, Tarcísio Taborda organizou uma Exposição Histórica e Cultural. Esse evento, apoiado pela sociedade civil, culminou na inauguração do museu, anunciada pelo Jornal Correio do Sul em 23 de setembro de 1956. Inicialmente, o museu operava na Vila Vicentina, um lar de idosos, estando vinculado à antiga Fundação Átila Taborda, que hoje é parte da Universidade da Região da Campanha/RS. Em 1975, ele foi transferido para o prédio que ocupa atualmente, situado no Centro Histórico da cidade, um edifício de estilo europeu proto-modernista. Esta localização não só destaca a importância do museu como um centro cultural, mas também reforça seu papel na educação e na preservação da memória histórica. O acervo do museu é vasto e diversificado, composto majoritariamente por doações provenientes da comunidade local, incluindo itens da Câmara e da Intendência Municipal. Entre as coleções notáveis estão a Hemeroteca Isidoro Paulo de Oliveira, a Fototeca Túlio Lopes, imagens sacras, objetos relacionados a revoluções históricas, uma coleção numismática e o acervo do Museu Patrício Corrêa da Câmara. A riqueza e a variedade dessas coleções oferecem aos visitantes e pesquisadores uma visão abrangente da história e da cultura da região, destacando o papel crucial do museu na educação e na preservação do patrimônio cultural.	A incorporação de jornais locais, como "O Dever", na tese sobre a história da educação em Hulha Negra constituiu uma abordagem para investigar a interação entre os contextos nacional e local. Fundado em 1901 por partidos republicanos castilhistas positivistas, o jornal registrou as ideologias políticas e culturais da época, bem como as denúncias e adaptações locais às influências nacionais. Relação com a chegada dos colonos e a educação em Hulha Negra: 1. Contextualização histórica e cultural: A análise de "O Dever", que incluiu reportagens sobre a chegada dos colonos em 1925, organização a adaptação ou a resistência das narrativas e valores nacionais no contexto local. Essa investigação contribuiu para a compreensão das influências culturais sobre as políticas educacionais e práticas escolares posteriores, evidenciando o papel da imprensa local na formação da opinião pública e na percepção da educação pela comunidade. 2. Valores, normas e ideias: O exame dos conteúdos de "O Dever" permitiu identificar os valores, normas e ideias que influenciaram a educação em Hulha Negra. Por exemplo, o castilhismo positivista incidu sobre o desenvolvimento de práticas educativas orientadas para o progresso técnico e moral, refletindo-se na organização escolar e nos currículos adotados. 3. Transmissão de cultura: O jornal exerce a função na transmissão das manifestações culturais do período. 4. Uso de fontes históricas: A análise dos artigos, editoriais e anúncios de "O Dever" serviu como fonte para compreender o contexto em que as escolas operavam, ilustrando a relação entre as políticas educacionais e as respostas locais. A utilização de "O Dever" como fonte documental enriqueceu a narrativa da evolução educacional em Hulha Negra, demonstrando como a educação reagiu às tendências do pensamento e da política

		brasileira e evidenciando o papel da mídia local na modelagem do cenário educacional.
Biblioteca da Universidade da Região da Campanha/ URCAMP Endereço: Av. Tupi Silveira, 2078-2114 - São Jorge, Bagé.	A biblioteca da Universidade da Região da Campanha (URCAMP) em Bagé desempenha um papel crucial no suporte a pesquisas e estudos acadêmicos, especialmente no que tange à história e à educação. Contando com um extenso acervo tombado, a biblioteca não apenas preserva obras raras e valiosas para estudo no local, mas também oferece a possibilidade de empréstimo de muitos títulos, facilitando o acesso a recursos importantes para pesquisadores e estudantes.	Os recursos da biblioteca da Universidade da Região da Campanha (URCAMP) em Bagé integraram a tese sobre a evolução da educação em Hulha Negra. O acervo, que inclui obras tombadas e obras raras, possibilitou o acesso a materiais necessários para compreender as nuances históricas e educacionais da região. Esses documentos e publicações, disponibilizados para consulta local e, em alguns casos, para empréstimo, desenvolvidos para o aprofundamento da análise das práticas educativas e das políticas inovadoras ao longo dos anos. Ao examinar as obras raras, foram extraídas informações sobre os contextos pedagógicos, sociais e culturais que influenciaram a educação em Bagé/Hulha Negra. A análise, fundamentada no acesso direto às referências bibliográficas, permitiu a compreensão das transformações educacionais e a avaliação de seu alinhamento ou divergência em relação às tendências nacionais e regionais. A contribuição da biblioteca da URCAMP à pesquisa foi além do fornecido de dados, estabelecendo uma conexão com o passado educacional da região e oferecendo subsídios para a construção de uma narrativa histórica fundamentada. A integração entre os recursos bibliográficos e a investigação acadêmica destacou o legado educacional de Hulha Negra e trouxe subsídios para a compreensão das práticas passadas e para a reflexão sobre as perspectivas futuras na área.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023

Este quadro apresentou uma lista detalhada das instituições consultadas para a coleta de fontes necessárias à pesquisa sobre a evolução da educação em Bagé. As instituições listadas forneceram acesso a uma variedade de documentos, registros e outros materiais relevantes que contribuíram significativamente para a análise histórica e educacional da região. Em síntese:

1. **Biblioteca da Universidade da Região da Campanha (URCAMP)** – Reuniu um acervo relevante de obras raras e documentos históricos que possibilitaram o aprofundamento da pesquisa.

2. **Arquivo Público Municipal de Bagé** – Disponibilizou registros administrativos, documentos oficiais e exemplares da imprensa periódica, permitindo uma compreensão mais ampla das dinâmicas políticas e sociais da região.
3. **Museu Dom Diogo de Souza** – Viabilizou o acesso a jornais locais, contribuindo para a análise das representações e discursos históricos sobre educação na região.
4. **Biblioteca Pública de Bagé Otávio Santos** – Contemplou uma ampla coleção de publicações, como periódicos e livros, que auxiliaram na contextualização histórica da cidade e suas relações educacionais.
5. **Repositório Digital Tatu da UNIPAMPA** – Constituiu um espaço digital significativo para a pesquisa, reunindo impressões pedagógicas, livros, cartilhas, revistas, fotografias e coleções fundamentais para a compreensão da história da educação nos âmbitos nacional, regional e local.
6. **13ª Delegacia de Ensino de Bagé** – Disponibilizou documentos relacionados à gestão e às políticas educacionais, possibilitando uma análise das ações institucionais voltadas para a organização das escolas estaduais na região.

Cada uma dessas instituições contribuiu de maneira única para o enriquecimento da pesquisa, proporcionando uma visão ampla e multifacetada da evolução educacional em Bagé e Hulha Negra.

Segue então a listagem das instituições consultadas para a pesquisa em Hulha Negra, cada uma desempenhando um papel vital na coleta de informações e dados essenciais para entender os desafios e conquistas da educação nesse município:

Quadro 2 - Instituições consultadas em Hulha Negra

Local	Breve história da instituição	Fontes de análise
Secretária da Educação da Hulha Negra/SMEC Endereço: Av. Getúlio Vargas, 1562 Bairro: Centro/ Hulha Negra/RS	A Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) de Hulha Negra sob orientação da professora Adriana Martinez Delabary desempenha um papel central na pesquisa sobre a história da educação local desde sua criação com a instalação do município em 1º de janeiro de 1993.	Os documentos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) de Hulha Negra permitiram uma análise das transformações ocorridas na educação desde a emancipação do município em 1993. Os registros – que incluíram planos de ensino, boletins e atas de reuniões pedagógicas – refletiam as práticas e as políticas adotadas ao longo do tempo, revelando mudanças curriculares, prioridades pedagógicas e respostas a desafios específicos. Esses dados forneceram subsídios para compreender

	Documentos mantidos pela SMEC, como planos de ensino, boletins e atas de reuniões pedagógicas, constituem fontes individualizadas valiosas que refletem as práticas educacionais e as políticas criadas ao longo do tempo.	como as políticas educacionais foram formuladas e adaptadas ao contexto local. Ao correlacionar esses documentos com fontes não exclusivamente educacionais, como jornais locais e registros municipais, foi possível elaborar uma visão abrangente da história educacional de Hulha Negra. Essa abordagem integrou as decisões educacionais a um panorama social e econômico mais amplo, e levantou questões sobre a relação entre a educação e outros aspectos da vida comunitária, orientando futuras investigações e revelando novas fontes de análise. A riqueza dos dados da SMEC possibilitou a construção de uma narrativa fundamentada sobre a evolução da educação em Hulha Negra, identificando fatores de continuidade e mudança, influências políticas e respostas às demandas da comunidade. Essa narrativa ampliou a compreensão da educação no município e contribuiu para o campo da história da educação, evidenciando as respostas de Hulha Negra aos desafios educacionais ao longo dos anos.
Biblioteca Municipal Dr^a Nôris Paiva - Hulha Negra. Endereço: Avenida Getúlio Vargas.	A Biblioteca Municipal Dr^a Nôris Paiva, situada em Hulha Negra, foi instituída em 24 de março de 2010 e é gerida pela Prefeitura Municipal por meio da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC). Em 17 de junho de 2008, a biblioteca foi oficialmente autorizada pelo presidente da Fundação Biblioteca Nacional, e sua inauguração ocorreu sob a administração do prefeito Renato Machado. O nome da biblioteca é uma homenagem à Dr^a Nôris Paiva, uma dentista que se destacou no município por seu trabalho significativo na redução de casos de cárie dentária nas escolas, após a recente emancipação de Hulha Negra.	A Biblioteca Municipal Dr^a Nôris Paiva, em Hulha Negra, constituiu um recurso institucional para a investigação da história regional. Seu acervo, composto por livros, documentos e periódicos que tratam da história e do desenvolvimento educacional da região, possibilitou o acesso a referências bibliográficas que subsidiaram a análise de questões relativas ao município.
Biblioteca Municipal Capitão Hugo Canto localizada na Escola	A Escola Municipal de Ensino Fundamental Monteiro Lobato,	No acervo foram identificados livros, relatórios municipais, fotografias de escolas, documentos relacionados à

Municipal de Ensino Fundamental Monteiro Lobato Endereço: Avenida Getúlio Vargas, 1401- Centro, Hulha Negra.	fundada em 10 de junho de 1962, é nomeada em homenagem a José Bento Monteiro Lobato. Este ilustre patrono é conhecido por suas diversas obras literárias, incluindo contos, crônicas, artigos e especialmente a literatura infantil. A biblioteca da escola recebeu o nome de Capitão Hugo em homenagem a Hugo Canto, figura emblemática que liderou a Comissão de Emancipação de Hulha Negra e foi uma inspiração para os movimentos de independência municipal na região.	colonização alemã e recortes de jornais que noticiaram a emancipação do município.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022

Em síntese, no município atual de Hulha Negra, as instituições consultadas incluem a Biblioteca Municipal Dr^a Nórís Paiva e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), ambas localizadas na Avenida Getúlio Vargas, no centro de Hulha Negra. Essas instituições disponibilizaram acesso a recursos bibliográficos, arquivos e documentos sobre políticas educacionais e o desenvolvimento do município. A Biblioteca Municipal Capitão Hugo Canto, localizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Monteiro Lobato, na Avenida Getúlio Vargas, 1401, trouxe recursos educacionais para a pesquisa em história municipal e educação.

No âmbito metodológico, a seleção das fontes e o desenvolvimento do estudo foram realizados exclusivamente por registrar os processos educacionais ocorridos em Hulha Negra. Para esse fim, foi desenvolvida uma análise documental como estratégia principal, permitindo a investigação das fontes sem a realização de entrevistas. Essa estratégia possibilitou a focalização nas evidências disponíveis, garantindo a compreensão da configuração do espaço educacional no contexto das mudanças ocorridas na história local do município.

Para sistematizar a consulta e análise das fontes, foi elaborado o **Quadro Explicativo das Fontes Consultadas**, que detalha a categorização, localização, perí-

odo analisado e a contribuição de cada tipo de documento para os argumentos desenvolvidos ao longo da tese. Esse quadro é relevante para a compreensão da fundamentação empírica da pesquisa e evidencia a diversidade documental utilizada na reconstituição da história educacional de Hulha Negra.

Quadro 3 - Quadro Explicativo das Fontes Consultadas

Tipo de Fonte	Local de Consulta	Quantidade	Período Analisado	Edições/Tiragens	Relevância para a Tese
Jornais	Museu Dom Diogo / Arquivo Público	17.885 edições	1944-1992	Página 4 - "Fatos e Opiniões"	Contexto educacional local
Documentos Legislativos	CESPRO	55 leis	1944-1992	Normativas educacionais municipais	Marcos legais sobre educação rural
Documentos Complementares	Arquivo Público Municipal	45 documentos	1944-1992	Relatórios administrativos	Políticas educacionais
Escritas Escolares Digitalizadas	Repositório Digital	1.997 registros	1944-1992	Registros escolares oficiais	Evidências da prática educacional

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

A exposição organizada dessas fontes aponta a riqueza documental utilizada para sustentar as análises da pesquisa. Dessa forma, este estudo não buscou apenas contextualizar a educação no município, mas também fornecer uma compreensão sobre as relações entre ensino, identidade e transformações sociais em Hulha Negra.

A seguir, apontaremos dados relevantes a respeito da nossa abordagem de pesquisa: a história local, bem como traçaremos uma diferenciação com a micro-história.

1.1 História local: abordagem metodológica de pesquisa

A abordagem metodológica em história local, como observou Pedro Wayne em 1936, convida-nos a explorar o familiar e o cotidiano ao nosso redor. Wayne (1936) instiga a abandonar a busca pelo exótico e distante, para valorizar as riquezas culturais e históricas em nosso próprio território. Ele nos encoraja a olhar além das aparências e dos relatos convencionais, reconhecendo a profundidade e complexidade das histórias não contadas das vilas e estradas locais.

Esta pesquisa adota uma perspectiva que privilegia o imediato e o acessível, considerando que cada comunidade, campo, rua e lar são cápsulas do tempo com potencial para evidenciar aspectos surpreendentes sobre a humanidade. Assim, o trabalho se baseia no princípio de que explorar o ambiente local é tanto um desafio

quanto uma oportunidade para compreender as narrativas que orientam nossa existência e identidade.

Para estudar a história local, nos alicerçamos em historiadores de nível internacional, nacional e regional, que se dedicam a contextos específicos e examinam as dinâmicas sociais, culturais, econômicas e políticas de áreas específicas. Como: Philippe Ariès (2011)¹³, José D' Assunção Barros (2004, 2019, 2020), Pierre Goubert (1972)¹⁴, entre outros (as).

Em municípios pequenos, como Hulha Negra, a ausência de historiadores formalmente reconhecidos não significa a inexistência de narrativas e esforços para a preservação da memória local. Embora não haja registros de historiadores atuantes no próprio município, Bagé – ao qual Hulha Negra pertenceu até sua emancipação em 1992 – conta com pesquisadores que se dedicam ao estudo da região e fornecem informações valiosas sobre seu desenvolvimento histórico e educacional.

Nesse contexto, figuras conhecidas como “traças irmãos”¹⁵ desempenham um papel fundamental na manutenção e disseminação da memória comunitária. São indivíduos que, motivados pelo compromisso com a história local, reúnem documentos, registros, relatos orais e impressos que ajudam a compreender os processos históricos da região. Embora muitas vezes não possuam reconhecimento

¹³ Segundo Philippe Ariès (2011), a obra de Goubert, "Beauvais et le Beauvaisis de 1600 a 1730", foi um marco significativo na história social da França do século XVII, estabelecendo-se como um modelo na história demográfica. Este trabalho contribuiu para a consolidação da história local como um gênero historiográfico distinto. Essa influência foi particularmente relevante para a historiografia que emergiu nos anos 1950 (Ariès, 2011, p. 276). A História Regional/Local é uma abordagem amplamente difundida na França, assim sendo, ela passa ser desígnio “de monografias sobre regiões específicas [que] podem nos conduzir muito mais longe; podem servir para destruir muitas concepções gerais em tempos passados apareceram tão vigorosas” como nos reverbera Pierre Goubart (1992 p. 51-52).

¹⁴ Pierre Goubert (1972), discípulo de Marc Bloch, aponta que os pioneiros da história local foram historiadores renomados que, desde os séculos XVII e XVIII, buscaram precisão na relação entre espaço e tempo para fundamentar suas análises. Entre eles, Sébastien Vauban utilizou dados eleitorais de Vézelay e Normandia para defender reformas fiscais. O demógrafo Messance, por sua vez, refutou a tese da despopulação na França ao demonstrar o crescimento populacional nesse período, com base em estudos detalhados em regiões como Lionês, Auvérnia e Normandia. No século XIX, Alexis de Tocqueville analisou o Antigo Regime e a Revolução Francesa a partir dos registros da cidade de Tours, enquanto Alphonse Feillet, por meio de fontes variadas do mesmo século, examina as adversidades da Fronda para ilustrar os efeitos da monarquia dos Bourbons. Esses exemplos demonstram como a seleção criteriosa de evidências é essencial para interpretar a história local com precisão, além de evidenciar o potencial das abordagens regionais na ampliação da compreensão dos processos históricos. .

¹⁵ Refere-se às entusiastas de arquivos históricos e documentos antigos, comparando-os a traças, ilustrações conhecidas por extrair papel. A ideia é que, assim como as traças se alimentam de papel, estes "se alimentam" de conhecimento e história encontrados nesses documentos. É uma maneira poética e engraçada de descrever a paixão compartilhada por materiais históricos.

acadêmico, esses historiadores locais¹⁶ contribuem significativamente para a preservação de vestígios e narrativas que, de outra forma, poderiam se perder no tempo.

Os materiais produzidos por esses estudiosos e entusiastas desenvolveram-se para a análise das dinâmicas locais e regionais, permitindo a identificação da formação da identidade educacional em Hulha Negra. Narrativas, crônicas, notícias e poesias que registraram o cotidiano questionaram interpretações e auxiliaram na identificação de experiências que, ao serem situadas em contextos históricos, estabeleceram relações entre a realidade local e os processos históricos ocorridos em outras escalas.

Arquivos e jornais locais, utilizados como repositórios de informações por aqueles que preservam a memória, fontes específicas para a compreensão da trajetória da educação no município. Nesses espaços, os registros demonstram os impactos das políticas públicas, das estratégias de resistência comunitária e das maneiras pelas quais a história da educação foi vívida e reiterada por diferentes gerações. Ao integrar essas múltiplas vozes e perspectivas, é possível desenvolver uma análise da história educacional de Hulha Negra, acompanhando os desafios enfrentados e os significados atribuídos à educação ao longo do tempo.

A micro-história e a história local investigam as realidades formadas por homens nos microespaços. Ao concentrar-se nas experiências locais, essas metodologias oferecem subsídios para compreender as realidades históricas, enfatizando a importância de cada contexto no conjunto da história. Essa ênfase nos microespaços complementa e questiona as narrativas históricas, apresentando uma perspectiva sobre o passado.

Bacellar (2005) salienta que o pesquisador deve estar atento à abordagem das fontes, pois seu discurso nunca é neutro. Essa consideração também é apontada por Cardoso e Vainfas (1997). Portanto, após selecionar o problema e delimitar o caminho

¹⁶ Bagé é conhecida por seus renomados historiadores locais que raramente exploram a região da Hulha Negra, que foi um distrito de Bagé até 1992. Entre eles, destacam-se: Tarcísio Taborda, um dos historiadores mais proeminentes da região, autor de extensas obras sobre a história de Bagé e do Rio Grande do Sul, abordando temas políticos, sociais e culturais; Luiz Coronel, conhecido poeta e publicitário, que também se destacou na pesquisa histórica e cultural de Bagé, enriquecendo o conhecimento sobre as tradições gaúchas; José Antônio Lopes Gonçalves, que investigou diversos aspectos da história bageense, incluindo arquitetura e urbanismo; e outros notáveis como Clarice Ismério, Elizabeth Macedo de Fagundes e Claudio de Leão Lemieszek. Na Hulha Negra, o historiador mais conhecido é Marco Antônio Ballejo Canto, ex-prefeito local.

empírico, é elemento-chave configurar o esquema conceitual e a concepção teórica que guiarão o estudo, mantendo a consciência dos problemas que poderão surgir.

Duas abordagens muito conhecidas na historiografia atual são a micro-história e a história regional/local. Carlos Henrique de Carvalho (2008), em seu artigo "A História Local e Regional: Dimensões Possíveis para os Estudos Histórico-Educacionais" defende que a análise histórica deve considerar tanto aspectos globais quanto as dimensões locais. Influenciada pela escola dos *Annales*, essa perspectiva ampliou as fontes documentais disponíveis, enriquecendo especialmente os estudos em história da educação.

Historicamente, a prática da história regional/local ganhou novo ímpeto entre 1950 e 1980, período de renovação historiográfica na Europa. No Brasil, estudos inicialmente focados em perspectivas globais começaram a incorporar a história local e a micro-história, reconhecendo a importância de uma abordagem detalhada das realidades locais, conforme destacado por Martins (s.d., p. 18).

Carvalho (2008) enfatiza a importância de incorporar tanto a visão macro quanto micro histórica, permitindo uma compreensão mais completa das dinâmicas educacionais e sociais ao longo do tempo. Isso representa um avanço na metodologia historiográfica, valorizando tanto o contexto global quanto as especificidades locais.

José D'Assunção Barros (2004) postula que a micro-história e a história regional são enfoques metodológicos para a construção do processo investigativo. A micro-história foca na vida humana através de uma análise intensa de fontes, buscando compreender as variadas formas de resistência às estruturas condicionantes. Seu objetivo é desconstruir generalizações e analisar qualitativamente as tramas da história.

Essas abordagens destacam a necessidade de um olhar atento às especificidades locais e regionais, proporcionando uma visão mais matizada e detalhada do passado e suas dinâmicas.

Barros (2019, p. 48) afirma que "abordagens como a Micro-História desenvolveram a astúcia de apreender o detalhe, de captar o não dito, de fazer falar o silêncio das fontes, de estudar uma fonte pelas suas margens". Isso evidencia a importância da micro-história em revelar aspectos sutis e marginais das fontes, oferecendo uma compreensão mais profunda e detalhada do contexto histórico.

Mediante o exposto, adicionamos que nesta abordagem existe a necessidade de:

Possibilidade de examinar a vida de indivíduos comuns, seu cotidiano, a cultura material, as hierarquias sociais e formas de sociabilidade, os mecanismos de solidariedades e rivalidades presentes na comunidade, as estratégias dos indivíduos comuns diante dos sistemas normativos que os limitavam e restringiam (Barros, 2019, p.161).

A citação de Barros (2019)¹⁷ destaca a capacidade da Micro-história de proporcionar um exame aprofundado da vida dos indivíduos comuns, mergulhando em aspectos como o cotidiano, a cultura material e as estruturas sociais dentro das quais essas pessoas operam. Essas abordagens historiográficas permitem uma análise detalhada das hierarquias sociais, das formas de sociabilidade e dos mecanismos de solidariedade e rivalidade que permeiam as comunidades. Além disso, elas exploram como os indivíduos comuns desenvolvem estratégias para navegar e, por vezes, contornar os sistemas normativos que restringem suas ações e moldam suas experiências.

Ao focar nessas dinâmicas, a micro-história e a história local mostram dimensões e complexidades das vidas individuais, muitas vezes obscurecidas em narrativas históricas mais amplas. Esse aprofundamento abrange não apenas a cultura material, mas também a imaterial, que inclui práticas, costumes, ritos, performances, festas, cerimônias, música e cantos. Explorando essas dimensões, as abordagens micro-históricas e locais oferecem uma compreensão mais completa da vida social e cultural, demonstrando como indivíduos e comunidades expressam sua identidade, valores e resiliência cultural ao longo do tempo.

No livro de Giovanni Levi (2000), ele analisa as relações ligadas à herança imaterial, ou seja, a transmissão de costumes e saberes comunitários, através da

¹⁷ Aqui está uma explicação que integra a citação no contexto mais amplo da metodologia historiográfica: Na prática da micro-história, a escolha de focar em uma comunidade específica não significa que o objetivo principal seja entender a comunidade como um todo, como seria característico da história local. Conforme explicado por Barros (2004, p. 60), a micro-história se interessa por “determinado aspecto que incide transversalmente sobre essa comunidade”. Isso implica uma investigação focada em fenômenos ou questões específicas que, embora estudados dentro de um contexto local, são analisados por seu impacto ou manifestação particular nesse ambiente. Essa abordagem permite aos historiadores explorar como elementos universais ou amplamente distribuídos se adaptam às condições locais, revelando nuances que são muitas vezes perdidas em análises mais abrangentes. Por exemplo, um estudioso pode escolher investigar as práticas de trabalho agrícola numa pequena vila, mas o foco estaria em como essas práticas refletem mudanças sociais ou tensões econômicas que afetam regiões muito além da própria vila. Desta forma, a micro-história oferece uma lente poderosa para entender não apenas o local, mas também como elementos locais se entrelaçam com processos históricos maiores, proporcionando uma compreensão mais rica e matizada dos eventos históricos. Essa diferenciação é fundamental para compreendermos a contribuição única da micro-história na pesquisa historiográfica, oferecendo prismas sobre como dinâmicas globais ou regionais se manifestam em contextos localizados.

trajetória de um exorcista no Piemonte do século XVII. A micro-história, segundo Levi, não se limita à delimitação espacial como na história regional ou local, mas direciona a análise para problemas gerais da historiografia utilizando a redução de escala. Essa abordagem permite pensar as tramas sociais em um dado contexto, explicando lacunas e silêncios da história em um espaço geográfico específico.

Para Levi, a redução da escala de análise, como aponta Revel (1998) em "Jogos de Escalas - a experiência da microanálise" é fundamental. Revel indica que a micro-história possui duas faces. Utilizada em pequena escala, permite reconstituir o passado, identificando estruturas não visíveis e aferindo suas articulações. Essa abordagem considera as estruturas sociais como um conjunto inter-relacionado em constante adaptação, enfatizando rupturas de curta duração dos fatos.

Revel (2000, p. 17) sugere que "o importante seria estudar o social não como um objeto dotado de propriedades, mas como um conjunto de inter-relações móveis dentro de configurações em constante adaptação". Portanto, analisa-se as estruturas sociais considerando os elementos constituintes da experiência coletiva.

Por outro lado, trabalhar com o enfoque voltado para a História Local ou Regional é estudar particularmente as relações sociais dentro de um espaço específico, comparando-o com outros locais semelhantes ou contextos maiores. Uma das diferenças nitidamente sentidas entre a Micro-história e a História Local pode ser elucidada por Barros (2004, p. 60), que nos aponta que:

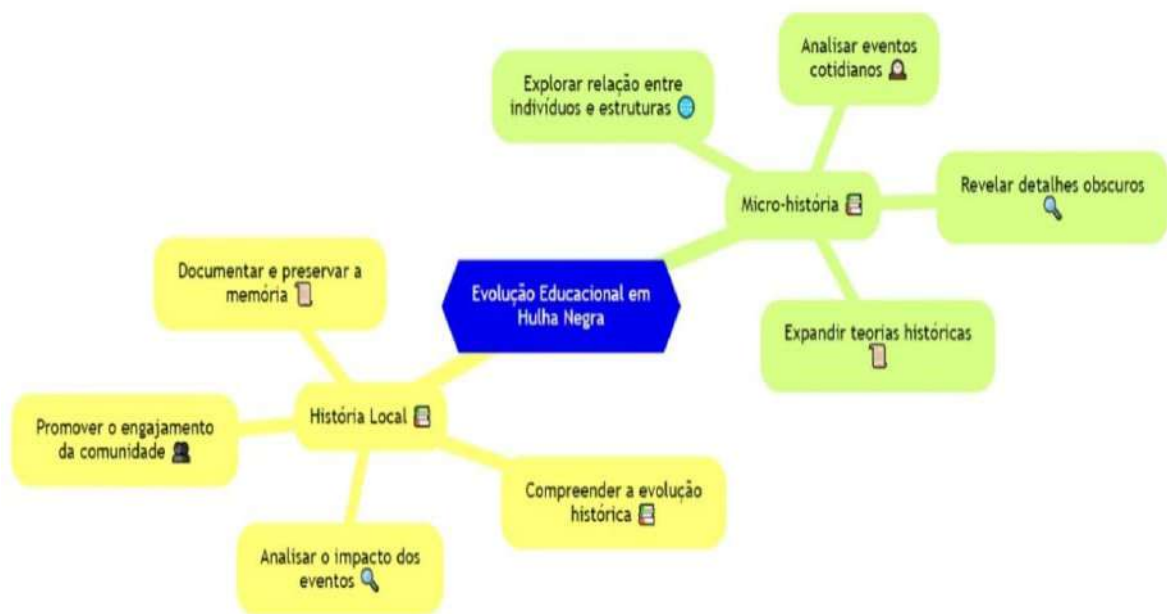
A escolha da micro historiografia também pode incidir sobre determinada comunidade microlocalizada, mas tal como já dissemos, nunca o verdadeiro objeto de que se ocupa o historiador será a comunidade em si mesma (como seria o caso da história local), e sim, determinado aspecto que incide transversalmente sobre essa comunidade.

Barros (2004) destaca uma distinção entre a micro-história e a história local. Enquanto a história local investiga a comunidade e suas dimensões culturais, sociais e econômicas, a micro-história seleciona um elemento ou aspecto para análise, permitindo examinar como determinadas características se manifestam em contextos locais. Giovanni Levi (1992) define uma micro-história como uma descrição do comportamento humano, integrando a análise social por meio da visão das experiências coletivas. Parafraseando Geertz (1989), Levi (1992, p. 138) afirmam que "os historiadores não estudam as aldeias, eles estudam em aldeias".

Embora o termo história local seja usado como sinônimo de história regional, há variações nas escalas de análise. Segundo Janaína Amado (1990, p. 13), a região é “uma categoria espacial que expressa uma especificidade, uma singularidade, dentro de uma totalidade”. Isso implica uma análise de uma singularidade dentro de uma totalidade, conforme Pesavento (1990).

Países menores tendem a trabalhar com especificidade na história regional devido às menores proporções das regiões. Já países com grandes extensões territoriais requerem estudos aprofundados por regiões e também análises com um enfoque mais local, abrangendo cidades, municípios, aldeias, vilas e lugarejos. Vejamos sinteticamente e holisticamente as diferenciações entre as abordagens historiográficas:

Figura 3 - Mapa mental: abordagem de pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

A abordagem metodológica desta pesquisa se ancora na tradição da Escola dos Annales, cujas contribuições permitiram expandir os horizontes da historiografia, incorporando novas perspectivas sobre o tempo, as estruturas sociais e as experiências individuais. Ao investigar a educação em Hulha Negra entre 1944 e 1992, articulamos a História Local e a Micro-História como caminhos que possibilitam

compreender, em diferentes escalas, os processos que moldaram as práticas educacionais e suas interações com o contexto político, social e cultural da região.

Nosso objetivo central é compreender a evolução da educação em Hulha Negra, analisando como as mudanças socioeconômicas e culturais impactaram sua trajetória ao longo das décadas. Esse olhar permitiu evidenciar as interações entre políticas educacionais, identidade local e estrutura social, demonstrando como as dinâmicas macroestruturais foram apropriadas, ressignificadas e experienciadas no cotidiano das escolas e da comunidade.

A Micro-História nos conduz à investigação de elementos específicos que influenciaram a educação local, permitindo um olhar mais próximo sobre personagens, eventos e práticas que marcaram essa trajetória. Ao focar, por exemplo, na trajetória de um professor notável ou nos desdobramentos de uma reforma educacional, torna-se possível compreender como sujeitos e instituições reagiram às transformações impostas pelas políticas públicas e pelo cenário econômico. Para isso, recorreremos a fontes como diários, correspondências, depoimentos orais e documentos administrativos de escolas, que oferecem vestígios das relações, tensões e estratégias presentes no tecido educacional.

Por outro lado, a História Local amplia essa perspectiva, inserindo a educação dentro das grandes transformações que atravessaram Hulha Negra e sua relação com Bagé, à qual o município pertenceu até 1992. Essa abordagem nos permite observar como as políticas educacionais foram estruturadas, quais desafios surgiram na implementação das diretrizes institucionais e de que maneira as condições econômicas e demográficas influenciaram a organização da rede escolar. Para tanto, mobilizamos acervos municipais, periódicos regionais e registros administrativos, analisando-os não apenas como fontes de informação, mas como expressões das concepções e disputas em torno da educação.

Dessa forma, esta pesquisa não busca apenas descrever a evolução da educação em Hulha Negra, mas compreender as diferentes camadas que a constituíram, os sujeitos que a vivenciaram e os sentidos que lhe foram atribuídos ao longo do tempo.

[...] aquela que diga respeito a uma ou poucas aldeias, a uma cidade pequena ou média (um grande porto ou uma capital estão além do âmbito local), ou a uma área geográfica que não seja maior do que a unidade provincial comum

(como um county inglês, um contado italiano, uma Land alemã, uma bailiwick ou pays francês) (Goubert, 1972, p. 1).

A citação de Pierre Goubert (1972) oferece uma definição clara e concisa do escopo da História Local, especificando os tipos de áreas geográficas que se enquadram nesta categoria de estudo historiográfica. Goubert delimita a História Local a comunidades relativamente pequenas, como aldeias individuais ou cidades de porte pequeno a médio. Ele exclui explicitamente grandes centros urbanos, como grandes portos ou capitais, sugerindo que a complexidade aumentada nessas áreas ultrapassa o escopo tradicional da História Local. A referência às unidades provinciais comuns, como um condado inglês, um condado italiano, uma *land*¹⁸ alemã ou uma *bailiwick*¹⁹ ou pays²⁰ francês, ajuda a contextualizar o tamanho e a escala das áreas adequadas para estudos de História Local.

Contudo, esta definição delimita os contornos da atuação dos historiadores na História Local. Ela orienta a concentração da análise em áreas definidas, de forma a identificar as dinâmicas sociais, culturais e econômicas sem a influência dos fatores característicos dos centros urbanos de maior escala.

Estudar essas áreas menores permite uma investigação mais aprofundada das relações interpessoais, tradições e estruturas de poder que são mais diretamente observáveis em uma escala menor, proporcionando inauditas perspectivas sobre o funcionamento das sociedades em um nível mais íntimo e detalhado.

Originalmente, a construção dos parâmetros da História Local focava no espaço, conforme esclarece Hunt (2001). Com o tempo, o foco se deslocou para o estudo das experiências cotidianas das pessoas dentro de uma determinada região ou localidade. Esse enfoque mais restrito permite uma visão ampla do contexto local,

¹⁸ Land" em alemão significa "terra" ou "país". No contexto administrativo e político da Alemanha, um "Land" (plural: "Länder") refere-se a um dos estados federados do país. A Alemanha é composta por 16 estados federados, cada um com seu próprio governo estadual, responsável por questões locais como educação, polícia e planejamento urbano. Esses estados desempenham um papel crucial na governança federal da Alemanha, participando do Bundesrat, que é a câmara alta do parlamento alemão.

¹⁹ Bailiwick" é um termo que se refere a uma área de jurisdição de um balivo, ou seja, a região geográfica na qual um balivo tem autoridade. Originalmente, o termo provém do sistema legal inglês e é usado para descrever a área ou domínio dentro do qual um oficial específico, como um xerife ou um balivo, pode exercer suas funções legais e administrativas.

²⁰ Em francês, a palavra "pays" significa "país". É um termo usado para se referir a uma nação ou território com suas próprias fronteiras e governo. Além disso, "pays" pode ser usado em contextos mais informais ou coloquiais para descrever uma região ou área específica dentro de um país, especialmente uma que tem características geográficas, culturais ou históricas distintas. Por exemplo, na França, pode-se referir ao "pays Basque" para falar sobre a região do País Basco.

possibilitando a compreensão da história de "toda uma sociedade, não apenas dos privilegiados que a governaram, julgaram, oprimiram ou ensinaram" (Goubert, 1992, p. 48)²¹.

Com base nas propostas teóricas que orientam este estudo, buscamos explorar e aprofundar a compreensão sobre as experiências pedagógicas já reconhecidas, mas ainda não completamente comprovadas, na comunidade de Hulha Negra. Adotamos como eixo metodológico a perspectiva da "história vista de baixo", permitindo-nos correlacionar essas vivências educacionais locais com os elementos estruturantes da macro-história. Por isso, busca-se analisar de que forma as práticas pedagógicas se articularam com as dinâmicas sociais, econômicas e culturais da região ao longo desse período. Tal abordagem permite compreender como as mudanças estruturais impactaram a educação e, ao mesmo tempo, como a educação influenciou a configuração identitária e social da comunidade. A partir dessa perspectiva, evidenciamos as interações entre políticas educacionais, construção da identidade local e a estrutura social, destacando a complexidade desse processo histórico e seu papel na conformação da trajetória educacional da região.

Paolo Nosella e Ester Buffa (2005) destacam a importância de uma compreensão holística. Eles sugerem que, assim como o estudo detalhado de uma única árvore pode proporcionar uma compreensão mais profunda de uma floresta inteira, uma análise cuidadosa de uma instituição escolar individual pode oferecer entendimentos sobre o sistema educacional em geral. Essa metáfora enfatiza a necessidade de explorar profundamente as experiências locais para entender os processos educacionais mais abrangentes.

Portanto, ao investigar as práticas pedagógicas no antigo distrito de Bagé, Hulha Negra, não apenas identificamos características únicas da educação nesta comunidade, mas também contribuímos para um entendimento mais completo dos sistemas educativos em contextos similares. Ao correlacionar essas experiências locais com elementos da macro-história, nosso estudo busca oferecer uma visão

²¹ No artigo "A História Local", publicado na revista "Historical Studies Today" em 1972, Goubert examina a pesquisa histórica, enfatizando a importância da história local. Ele descreve essa abordagem como um meio de alcançar uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais e demográficas em uma escala menor. Segundo Goubert, ao focar em comunidades específicas e suas particularidades, a história local oferece perspectivas que enriquecem nossa percepção da história de maneira mais ampla e complexa.

integrada que enriquece tanto a compreensão das dinâmicas locais quanto a análise das tendências educacionais mais amplas.

Norbert Elias, em sua obra "Os Estabelecidos e os Outsiders: Sociologia das Relações de Poder a Partir de uma Pequena Comunidade" (2000)²², expande as premissas de seu famoso livro "O Processo Civilizador"²³ ao aplicar a História Local para aprofundar sua análise sociológica. Através do estudo de uma pequena localidade na Inglaterra, Elias (2000) consegue desvendar as tensões e os conflitos presentes, refletindo sobre como, no dia a dia, indivíduos e famílias lidam com uma variedade de emoções e decisões dentro de um contexto político marcado pelo uso estratégico das normas sociais.

Na sua análise, Elias explora as dinâmicas entre os "estabelecidos", os membros tradicionais da comunidade, e os "outsiders", aqueles considerados novos ou diferentes, frequentemente isolados por não compartilharem os mesmos valores e tradições. Ele argumenta que essas tensões locais são um microcosmo das estruturas de poder mais amplas, afirmando que "nesta pequena coletividade, um tema universal se apresenta, por assim dizer, em miniatura" (Elias, 2000, p.30). Assim, Elias conclui que as relações de poder observadas nesses "micro-espacos" refletem as estruturas de poder existentes nos "macro-espacos", proporcionando descobertas sobre o funcionamento das sociedades.

Seguindo essa linha de pensamento, é notório que situações ocorridas em pequenas localidades podem ser comparadas com conjunções universais ou globais, como bem nos informa Elias (2000). Ademais,

Estudar os aspectos de uma figuração universal no âmbito de uma pequena comunidade impõe à investigação algumas limitações óbvias. Mas também tem suas vantagens. O uso de uma pequena comunidade social como foco

²² Neste livro, ele explora a dinâmica social e as relações de poder em uma pequena comunidade na Inglaterra, examinando como as normas sociais são utilizadas estrategicamente no dia-a-dia político. Esta obra oferece uma análise detalhada das estruturas sociais e dos processos que moldam a vida em uma comunidade.

²³ "O Processo Civilizador" de Norbert Elias, um estudo profundo sobre as transformações dos comportamentos e das sensibilidades sociais ao longo dos séculos na Europa, teve sua primeira edição publicada em 1939, em dois volumes, por uma editora suíça que se especializava em trabalhos de autores judeus. A primeira edição em inglês foi lançada em 1944 em um único volume, mas não foi bem recebida e passou largamente despercebida tanto pela comunidade quanto pela crítica acadêmica daquela época. A obra só ganhou maior reconhecimento e influência após a publicação da segunda edição suíça em 1969, quando o contexto acadêmico e cultural já estava mais receptivo às ideias de Elias sobre a interdependência social e a formação da sociedade. Este atraso na recepção e reconhecimento do trabalho de Elias é um exemplo clássico de como as circunstâncias históricas e sociais podem afetar a aceitação de ideias inovadoras na academia.

da investigação de problemas igualmente encontráveis numa grande variedade de unidades sociais, maiores e mais diferenciadas, possibilita a exploração desses problemas com uma minúcia considerável – microscopicamente, por assim dizer. Pode-se construir um modelo explicativo, em pequena escala, da figuração que se acredita ser universal – um modelo pronto para ser testado, ampliado e, se necessário, revisto através da investigação de figurações correlatas em maior escala (Elias, 2000, p. 20).

Elias (2000) argumenta que, embora o estudo de pequenas comunidades possa apresentar certas limitações, ele também oferece vantagens significativas. Eventos e dinâmicas observados em pequenas localidades podem ser indicativos de padrões universais ou globais. Ao focar em uma pequena comunidade social, é possível explorar problemas encontrados em unidades sociais maiores e mais complexas, mas com uma atenção aos detalhes muito mais profunda.

Elias propõe que essa abordagem possibilita a construção de um modelo explicativo em pequena escala, que pode ser uma representação universal. Esse modelo serve como base para testes, podendo ser ampliado e revisado conforme necessário através de investigações adicionais em figurações correlatas de maior escala. Esse método enriquece a compreensão dos fenômenos sociais em microescala e oferece descobertas para compreender as estruturas e dinâmicas em macroescala (Elias, 2000, p. 20).

O debate entre História Local e História Global revela que não há oposição entre ambas; ao contrário, elas se complementam, especialmente na era da globalização. As fronteiras culturais transcendem os muros das ideias, valores, práticas comportamentais e educacionais, enriquecendo o entendimento das relações sociais sem reduzir a complexidade de suas problematizações.

A História Local, ao destacar a experiência individual ou de pequenos grupos, oferece uma perspectiva única sobre a história global, permitindo a percepção de uma modulação particular da história mais ampla. Conforme Revel (1998) pontua, o ponto de vista micro-histórico não apresenta uma versão diminuída das realidades macrossociais, mas sim uma versão diferenciada e completa por si só.

A história local é essencial para entender as dinâmicas educacionais da região, marcadas por influências políticas, econômicas e culturais. Arquivos e bibliotecas documentam essa trajetória, revelando um ambiente social que cimentou a educação no município.

Dentro dessa perspectiva, analisamos como fatores sociais, políticos e econômicos impactaram a educação, destacando o papel do contexto local. A emancipação de Hulha Negra traçou a construção de uma identidade e infraestrutura educacional própria, influenciada por comunidades de imigrantes alemães e assentados. Antes da emancipação, a escassez de investimentos era um desafio; posteriormente, avanços como a ampliação do acesso à educação e a melhoria das condições escolares demonstram o impacto das políticas educacionais nacionais em nível local.

O estudo da educação em Hulha Negra evidencia processos de resiliência e progresso aplicáveis a outras regiões com desafios semelhantes. A pesquisa adota uma abordagem local para compreender as interações entre sociedade, política e educação, mostrando como práticas sociais, hábitos e tradições constroem identidades coletivas. A educação, nesse contexto, não apenas impulsiona o desenvolvimento econômico e social, mas também legitima o poder local e fortalece as dinâmicas comunitárias.

Para sintetizar os fatores que marcaram de forma única a educação em Hulha Negra, concebemos um mapa mental onde se entrelaçam dimensões sociais, econômicas, políticas e culturais. Esse esquema teórico aponta que:

Figura 4 - Mapa Mental: Fatores que Influenciaram a Educação em Hulha Negra



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Em síntese, esse mapa mental não apenas organiza os elementos que compõem a história educacional de Hulha Negra, mas também evidencia que a experiência local, ao focalizar o micro-histórico, oferece uma perspectiva completa e diferenciada da história mais ampla. Ao articular essas dimensões, o estudo ressalta que a educação em Hulha Negra emerge como uma fusão de processos sociais, econômicos, políticos e culturais, evidenciando a resiliência e a capacidade de transformação dos assuntos locais em um contexto de constantes desafios e mudanças.

Assim, a compreensão desse mosaico de fatores permite captar a singularidade da trajetória educacional da região, destacando como os sujeitos, com suas práticas e tradições, constroem uma identidade própria que dialoga com as dinâmicas mais amplas da história do Rio Grande do Sul e do Brasil.

Conforme destacado por Elenice Silva Ferreira (2022) em seu artigo "La Nouvelle Histoire e o ressurgimento da História Local: contribuições para a pesquisa em História da Educação", a abordagem local na historiografia educacional reconhece o município como uma entidade autônoma. Essa perspectiva ilumina como as ações locais se entrelaçam com políticas educacionais e políticas gerais em níveis nacional e global. Ferreira (2022) ressalta que essa visão supera a tradicional dicotomia entre centro e periferia, oferecendo uma análise mais rica e detalhada das dinâmicas educacionais.

Partindo do que foi apontado, nosso corpus documental inclui a imprensa periódica, leis e documentos municipais, estaduais e nacionais, além de registros escolares. Essas fontes são fundamentais para embasar nossa análise, permitindo uma compreensão aprofundada das condições e transformações das instituições escolares em Hulha Negra no período de 1944 a 1992. Essa abordagem documental permitiu a realização da prosopografia do município, entendida como o estudo sistemático das trajetórias dos espectadores que compõem a comunidade. Esse método possibilitou identificar os elementos constituintes do ambiente cultural e social que influenciaram a educação local. A partir das evidências coletadas, buscou-se estabelecer as relações entre a escola e a comunidade, demonstrando como a educação se desenvolveu e se adaptou ao longo do tempo nesse contexto.

1.2 Imprensa Periódica

Este segmento analisa o papel da imprensa periódica, particularmente o jornal "O Correio do Sul" de Bagé, como fonte para entender a evolução educacional em Hulha Negra de 1944 a 1992, um período de intensas mudanças socioeconômicas e culturais. O jornal "O Correio do Sul" continuou suas publicações ao longo de todo o período estudado, fornecendo uma fonte contínua de informação e análise sobre a evolução da educação e outros temas relevantes na região.

O papel da imprensa periódica como fonte histórica é inicialmente detalhado, ressaltando sua importância no entendimento das mudanças sociais, culturais e políticas. Nesse contexto, recorreremos às premissas teóricas de estudiosos renomados, cujas obras fundamentam nossa análise. Entre eles estão:

1. Tânia Regina de Luca (2005), que destaca a imprensa periódica por sua capacidade de ilustrar transformações sociais e culturais.

2. José D'Assunção Barros (2004, 2019, 2020), reconhecido por suas contribuições à história cultural e o uso de jornais como fontes primárias.

3. Pierre Bourdieu (1997), que explora a dualidade dos jornais tanto como instrumentos de conhecimento quanto como armas nas lutas sociais, dependendo da perspectiva do observador.

4. Nelson Sodré (1966) e Pierre Renouvin (1967), que observam como os jornais refletem os interesses dos setores dominantes e a necessidade de considerar aspectos como tiragem e influências políticas e econômicas.

5. Roger Chartier (1990), que completa essa lista com suas ideias sobre a História Cultural, enfatizando a necessidade de entender os textos históricos dentro de seu contexto material e gráfico.

Os autores embasam nossa análise sobre como os jornais, além de documentarem eventos, moldam a percepção pública e influenciam as dinâmicas sociais e políticas. Essenciais para capturar aspectos da vida pública e privada, eles fornecem novas perspectivas sobre a educação e suas interações com o contexto social. Nosso estudo evidencia o papel da imprensa na formação e expressão das narrativas sociais, culturais, políticas e educacionais ao longo do tempo.

No Capítulo III, será abordado o conceito de município pedagógico, proposto por Justino Magalhães, orienta a análise das dinâmicas de poder e da influência das lideranças locais em Bagé entre 1944 e 1992. Magalhães (2004) define o município pedagógico como uma entidade administrativa local que, além de suas funções político-administrativas, coloca a educação no centro das estratégias de desenvolvimento socioeconômico e na legitimação do poder.

No entanto, é importante notar que a implementação do conceito de município pedagógico em Bagé não foi um processo linear ou isento de contradições. As tensões entre as diretrizes nacionais e as necessidades locais, bem como as limitações orçamentárias e políticas, muitas vezes dificultaram a plena realização desse ideal. Por exemplo, durante o regime civil militar, a autonomia municipal na definição de políticas educacionais foi significativamente reduzida, como evidenciado pelas políticas centralizadoras do período. Magalhães (2004, p. 120) argumenta que "o município pedagógico se constrói na interseção entre as políticas nacionais e as realidades locais". Essa dinâmica é claramente observável em Bagé, onde as

lideranças locais frequentemente tiveram que negociar entre as demandas da comunidade e as diretrizes impostas pelos governos estadual e federal.

A análise das políticas educacionais implementadas pelos diversos prefeitos de Bagé ao longo do período estudado aponta uma progressiva conscientização do papel do município como agente educativo. Isso se alinha com a observação de Magalhães (2004, p. 125) de que "o município pedagógico é um processo histórico de construção, não um modelo pré-definido".

Logo, o conceito de município pedagógico, proposto por Justino Magalhães, oferece uma perspectiva para interpretar as dinâmicas de poder e as políticas educacionais em Bagé entre 1944 e 1992. As lideranças locais buscaram integrar a educação ao projeto de desenvolvimento municipal, refletindo elementos do município pedagógico. Entretanto, o processo apresentou desafios e contradições, evidenciando a complexidade na aplicação do conceito em um contexto de mudanças políticas e sociais.

O conceito abrange também a apropriação dessa responsabilidade pelas elites, que a utilizaram para alcançar objetivos ligados à manutenção da ordem, à disseminação de ideologia e à definição de uma identidade municipal. Esse movimento foi impulsionado pela crença no potencial transformador da educação.

Desde a década de 1980, com a emergência da História Cultural, ampliou-se o foco para objetos e temas antes pouco considerados, redefinindo a percepção dos jornais como fontes históricas. Essa abordagem não os considera apenas como registros de eventos, mas como elementos que permitem analisar as dinâmicas sociais dentro de seus contextos. Assim, os jornais desempenham um papel na interpretação das condições sociais de suas épocas.

A expansão do conceito de 'fonte' em pesquisas históricas levanta questões sobre sua influência metodológica, especialmente no uso de jornais como fontes. Estes documentos registram aspectos do cotidiano escolar e apresentam diferentes perspectivas sobre a interação entre teoria e prática educacional. No entanto, seu uso exige estratégias metodológicas para uma análise crítica.

A leitura de jornais como fontes históricas envolve a identificação de interesses, visões e contextos de produção dos textos e imagens veiculados. Para isso, a pesquisa histórica utiliza abordagens que possibilitam ampliar a análise dessas fontes. A análise de conteúdo permite identificar padrões e temas recorrentes por meio da classificação sistemática do material jornalístico, examinando a frequência de certos discursos e sua relação com o contexto social e político da época. Já a análise do

discurso volta-se aos aspectos qualitativos do texto, investigando como a linguagem estrutura a opinião pública e expressa determinados interesses por meio da escolha de palavras, metáforas e construções argumentativas.

A contextualização histórica situa os jornais nas condições políticas, econômicas e culturais em que foram produzidos, permitindo compreender como suas narrativas foram moldadas pelas circunstâncias externas. A triangulação de fontes amplia a confiabilidade da análise ao comparar informações jornalísticas com registros governamentais, correspondências e outras fontes primárias, oferecendo uma visão mais ampla dos eventos históricos.

Ao adotar essas metodologias, pesquisadores superam as limitações dos jornais como fontes, permitindo uma leitura aprofundada dessas publicações. Os jornais não apenas registram informações, mas também participam da construção das representações do passado. Assim, a pesquisa histórica exige um diálogo interpretativo com as fontes, considerando não apenas o conteúdo textual, mas também os contextos de produção e circulação dessas narrativas.

Como destaca Pierre Renouvin (1967), é necessário considerar fatores como a tiragem dos jornais, sua área de difusão e suas relações com instituições políticas e grupos econômicos para compreender seu impacto e alcance. Essa abordagem sublinha a importância de interpretar jornais não apenas como registros de eventos, mas como agentes influentes no cenário social e educacional.

A imprensa não apenas reflete, mas também molda as interpretações e interesses das elites sociais. Conforme Alessandro Bica (2013) analisou, durante a intendência de Carlos Cavalcanti Mangabeira em Bagé (1925-1929), a imprensa foi utilizada para promover ideais educacionais e políticos da elite local. Esse uso estratégico fazia parte de um esforço maior para influenciar a opinião pública e legitimar ações governamentais, evidenciando o papel ativo dos jornais na construção das dinâmicas sociais e políticas da época.

A leitura crítica de jornais como fontes históricas exige métodos específicos:

1. **Análise de Conteúdo:** Classificação sistemática do material para identificar padrões, temas recorrentes e possíveis vieses, quantificando discursos e relacionando-os ao contexto social e político.
2. **Análise do Discurso:** Examina como a linguagem molda a opinião pública e reflete interesses, por meio da escolha de palavras, metáforas e construções argumentativas.

3. **Contextualização Histórica:** Investiga as condições políticas, econômicas e culturais da produção dos jornais para compreender como suas narrativas foram construídas.
4. **Triangulação de Fontes:** Compara informações jornalísticas com registros governamentais, correspondências e outros documentos para obter uma visão mais equilibrada dos eventos.

A análise do jornal "O Correio do Sul" no contexto de Hulha Negra permite compreender a relação entre imprensa, educação e políticas públicas. O estudo dessas fontes amplia a compreensão das dinâmicas sociais e culturais que moldaram a educação na região, contribuindo para uma investigação mais detalhada das práticas e políticas educacionais ao longo do tempo.

O "Correio do Sul" foi um jornal diário editado em Bagé, Rio Grande do Sul, de 1914 a 2008. Fundado em 20 de setembro de 1914 por João Fanfa Ribas e outros membros do Partido Federalista, o jornal emergiu como um periódico diário em Bagé, estabelecido para vocalizar as perspectivas e defender os interesses desse grupo político. Equipado com tecnologia avançada para a época, como uma impressora elétrica, o jornal refletia um espírito de modernidade e progresso (Lemieszek, 2013, p. 50). Sua equipe incluía correspondentes nacionais e internacionais, permitindo abranger uma ampla gama de tópicos significativos tanto global quanto localmente.

Figura 5 - Imagem do Jornal Correio do Sul



Fonte: CORREIO DO SUL, Bagé, 1963. Arquivo Público Municipal de Bagé.

A organização do "Correio do Sul" era metódica, refletindo a importância de cada seção para seu público leitor. A primeira página focava principalmente em notícias de correspondentes externos, raramente trazendo eventos locais. A segunda página era dedicada a uma variedade de artigos, de religião às crônicas do cotidiano. A terceira página concentrava-se em política, frequentemente apresentando artigos do editor sobre temas de relevância imediata, como políticas públicas e eleições.

De 1959 a 1963, sob a direção de Waldomiro Reis, que sucedeu a João A. Ribeiro em 1960, o jornal manteve sua postura crítica e politizada, mesmo adaptando-se às transformações políticas da época.

A quarta página, intitulada "FATOS DIVERSOS", desempenhou um papel central para esta análise, pois foi fundamental para compreendermos a interação do jornal com as iniciativas políticas locais. Nela, eram publicados anúncios breves sobre eventos como inaugurações de escolas e outras ações governamentais. As páginas finais, por sua vez, dedicavam-se à cobertura de esportes, eventos rurais e outros temas variados, refletindo a ampla diversidade de conteúdo oferecida pelo jornal.

A disposição das notícias e a estrutura do "Correio do Sul" não apenas informavam, mas também refletiam e influenciavam a percepção pública sobre questões de importância local e nacional. Esta abordagem detalhada e organizada mostrava o papel significativo do jornal como uma ferramenta de informação e influência dentro de Bagé, destacando como a mídia pode moldar e ser moldada pelo contexto social e político em que opera.

A análise da imprensa local, especialmente do "Correio do Sul", evidenciou seu papel como instrumento crítico na construção e divulgação de discursos que confrontaram as práticas administrativas e políticas em Bagé. Mesmo com uma linguagem moderada, o periódico se posicionava como oposição, denunciando os efeitos deletérios de uma gestão envolvente e contribuindo para a formação de uma opinião pública contestadora. Essa função, entendida sob os pressupostos da História Cultural, mostra como a mídia pode funcionar simultaneamente como documento e como agente de disputa simbólica no cenário e político educacional.

A articulação entre os registros jornalísticos e os documentos oficiais – como leis, decretos e demais fontes administrativas – ofereceu um panorama que enriqueceu a compreensão das dinâmicas de poder e das transformações sociais e educacionais no período balizado. A digitalização dessas fontes, além de preservar um futuro ameaçado pelo tempo, democratiza o acesso a informações fundamentais,

permitindo uma análise integrada que destaca a interseção entre práticas culturais e estruturas institucionais.

Ao reunir elementos simbólicos e documentais, a investigação demonstrou que a mídia, longe de ser um mero repositório de fatos, orienta e molda as narrativas históricas. Essa abordagem crítica reafirma a importância de considerar as múltiplas vozes e perspectivas presentes na construção da história da educação em Bagé/Hulha Negra, oferecendo uma leitura que dialoga com os pressupostos teóricos da História Cultural e contribui para a compreensão aprofundada do contexto regional.

1.3 Leis e documentos municipais, estaduais e nacionais

A análise do espaço educacional do antigo distrito de Bagé, Hulha Negra, entre 1944 e 1992 exigiu uma compreensão detalhada das políticas públicas educacionais e de suas implicações na organização do ensino no município. Para tanto, utilizamos fontes legislativas e bibliográficas, garantindo rigor metodológico e coerência interpretativa ao longo do estudo. Organizamos as fontes utilizadas com base em sua fundamentação teórica e no processo analítico adotado, consolidando as discussões metodológicas para garantir coerência e evitar repetições desnecessárias.

O estudo das leis e documentos municipais, estaduais e nacionais nos possibilitou compreendermos as transformações no sistema educacional e as dinâmicas que influenciaram a comunidade local. Esse processo evidenciou a interação entre diferentes níveis de governo na formulação e implementação das políticas educacionais, destacando as adaptações e desafios encontrados na realidade local.

Nosso estudo, fundamentado nos princípios da História Cultural, nos permitiu analisarmos criticamente as políticas educacionais implementadas e os sentidos que foram atribuídos a elas pelos diferentes atores sociais. Com essa perspectiva, identificamos como as interações entre os diferentes níveis de governo influenciaram não apenas a estrutura escolar, mas também os processos de circulação, apropriação e ressignificação dos saberes educacionais em Hulha Negra.

Berenice Corsetti (2002) ressalta que compreender as especificidades de cada comunidade é fundamental para avaliar a implementação e os impactos das políticas educacionais. Assim, Hulha Negra constituiu-se como um espaço de ressignificação

das políticas educacionais, onde as diretrizes institucionais foram apropriadas e adaptadas às especificidades socioculturais da comunidade.

Dermeval Saviani (2008) contribuiu para a compreensão crítica das reformas educacionais, ressaltando a necessidade de analisar a política educacional a partir das relações de poder e das mediações institucionais, considerando as práticas culturais que estruturam o campo educacional.

Maria Ciavatta (2019) amplia essa abordagem ao discutir a historicidade das políticas educacionais e sua interseção com o mundo do trabalho, ressaltando a centralidade da cultura escolar na construção dos sentidos atribuídos à educação.

A metodologia de Análise Documental adotada seguiu os princípios de Cellard (2008), garantindo a contextualização dos documentos, a identificação da intencionalidade dos autores e a avaliação da autenticidade das fontes. Isso permitiu um estudo mais detalhado e fundamentado sobre as políticas educacionais.

Os documentos analisados foram organizados segundo sua origem e impacto na educação local. No âmbito municipal, examinamos atas da Câmara Municipal, decretos municipais e relatórios educacionais, que apontavam as diretrizes políticas adotadas na gestão educacional. No âmbito estadual, analisamos leis estaduais, decretos e portarias da Secretaria de Educação, além de planos e programas educacionais que impactaram a educação pública regional.

No nível nacional, utilizamos as Constituições de 1946, 1967 e 1988, bem como as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 e 1971, que reestruturaram a organização do ensino básico e técnico no Brasil.

A análise documental apontou divergências entre as diretrizes formais e sua implementação prática, destacando desafios como a centralização política durante a ditadura civil militar e as dificuldades enfrentadas na reorganização educacional no período da redemocratização. Um exemplo dessas contradições pode ser observado na legislação educacional referente à criação de escolas em zonas rurais, como no caso de Hulha Negra. Embora os documentos oficiais frequentemente registrassem a inauguração de unidades escolares nessas áreas, a realidade demonstrava um cenário distinto. Muitas dessas escolas, após serem formalmente constituídas, eram deixadas à própria sorte, sem professores suficientes, infraestrutura adequada ou suporte governamental contínuo. Assim, enquanto no plano teórico a legislação enfatizava a ampliação do acesso educacional, na prática, a ausência de recursos e planejamento estratégico comprometeu a efetividade dessas medidas.

Esse descompasso apontado entre o discurso normativo e a realidade concreta das políticas educacionais evidencia a necessidade de uma análise crítica das fontes documentais, considerando não apenas o que está formalmente prescrito, mas também os desafios estruturais e institucionais que condicionam sua aplicação. Outro exemplo dessa discrepância pode ser observado no processo de formação e contratação de professores para atender à crescente demanda educacional em Hulha Negra. Embora a legislação prevísse a obrigatoriedade da formação docente e estabelecesse diretrizes para a capacitação dos professores, a realidade demonstrava dificuldades na implementação dessas medidas. Documentos municipais e estaduais analisados apontam para um cenário em que muitas escolas operavam com professores sem a qualificação exigida ou com profissionais contratados de forma emergencial, sem estabilidade e sem suporte adequado para o exercício da docência.

Logo, a escassez de investimentos na formação continuada e a ausência de incentivos estruturais comprometiam a qualidade do ensino, refletindo um distanciamento entre o ideal normativo e a realidade enfrentada pelas escolas locais. Esse cenário aponta que, apesar da existência de marcos regulatórios voltados à valorização do magistério, sua efetivação era fragilizada por entraves institucionais e pela falta de planejamento estratégico na alocação de recursos.

A política de Nacionalização do Ensino, implementada no pós-Segunda Guerra Mundial, impactou significativamente as escolas comunitárias da região, modificando suas estruturas administrativas e curriculares e redefinindo suas práticas pedagógicas. Sob essa ótica, Saviani (2017) argumenta que as reformas educacionais devem ser compreendidas em seu contexto político e social, destacando a educação como um elemento essencial para o exercício dos direitos civis, políticos e sociais.

Considerando a abordagem da História Cultural, compreendemos que essas políticas não apenas determinaram novas diretrizes institucionais, mas também produziram novos sentidos sobre a escola, os sujeitos educacionais e as práticas pedagógicas na comunidade de Hulha Negra.

Para ilustrar a aplicação dessas políticas, analisamos exemplos concretos retirados dos documentos históricos. A criação de escolas municipais, conforme registrada em atas da Câmara Municipal e decretos municipais, demonstrou os desafios e justificativas políticas que orientaram a ampliação do acesso à educação. A nomeação de professores foi examinada a partir dos critérios e processos documentados nos relatórios educacionais e decretos administrativos, evidenciando

a influência das diretrizes nacionais na regulamentação da profissão docente. O impacto das mudanças na LDB foi analisado à luz de decretos estaduais e portarias da Secretaria de Educação, permitindo compreender a adaptação do sistema educacional local às exigências das políticas nacionais.

Deste modo, nosso estudo possibilitou a construção de uma narrativa histórica estruturada sobre a trajetória educacional da região, demonstrando como as políticas públicas educacionais foram apropriadas, reinterpretadas e ressignificadas pelos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo. Essa abordagem ampliou a compreensão sobre os impactos dessas políticas na cultura escolar e no desenvolvimento municipal, ressaltando a interação entre normativas institucionais e práticas locais.

Todas essas questões serão amplamente discutidas e examinadas no Capítulo IV, onde apresentaremos exemplos concretos e dados extraídos diretamente das fontes documentais utilizadas na pesquisa.

1.4 Escrituração escolar

A escrituração escolar, fundamental para a administração e cultura educacional, transcende sua função administrativa, servindo como um espaço de expressão cultural e social. Essa função se evidencia especialmente em escolas não pertencentes às camadas privilegiadas da sociedade, como as escolas rurais, que enfrentam desafios únicos e registram conquistas significativas em seus documentos administrativos. Esses registros oferecem percepções potentes sobre as práticas educacionais e a alfabetização, refletindo as transformações dentro das instituições educacionais e na própria sociedade.

Maria João Mogarro (2005) amplia essa visão ao discutir a importância dos arquivos escolares na construção da memória educativa. Ela ressalta a necessidade de preservação e organização desses documentos como fundamentais para a história da educação e para entender os processos de socialização das gerações mais jovens. Mogarro aponta que os arquivos escolares não apenas guardam informações críticas sobre o funcionamento das instituições educativas, mas também servem como um recurso interdisciplinar angular na pesquisa educacional.

Natália de Lacerda Gil (2007) enfoca a relação entre educação e estatísticas no Brasil, mostrando como as estatísticas educacionais consolidaram a legitimidade

para influenciar decisões políticas e moldar representações sobre a escola brasileira desde o século XIX. Ela argumenta que a escrituração escolar, ao codificar dados estatísticos, desempenha um papel ativo na forma como a educação é percebida e administrada. O estudo de Natália Gil e Joseane El Hawat (2015) sobre os livros de matrícula de 1895 a 1919 no Rio Grande do Sul fornece um exemplo concreto da relevância da escrituração escolar para entender a trajetória dos estudantes, as idades de ingresso, frequência e o tempo de permanência na escola.

Natália Gil (2016) destaca que, apesar da crescente popularidade do modelo escolar seriado, as escolas isoladas persistiram até a década de 1940, administradas de diversas maneiras e em diferentes instâncias. Esses argumentos enfatizam as dificuldades enfrentadas e a importância de reconhecer as contribuições dessas escolas para a educação em áreas dispersas.

Renata Brião de Castro e Patrícia Weiduschadt (2015) observam que a escrituração escolar e as fontes orais são essenciais para analisar a cultura escolar de instituições como a Escola Garibaldi. Seu estudo mostra como a escrituração escolar pode apontar tanto as taxas de sucesso e falha dos estudantes quanto a evolução dos currículos ao longo dos anos.

Maria Vitória Longo Viana (2022) ilustra as (im) possibilidades de pesquisa histórica nos arquivos públicos, revelando desafios e oportunidades na gestão e preservação de documentos escolares, destacando a relevância dos arquivos para a compreensão da história da educação.

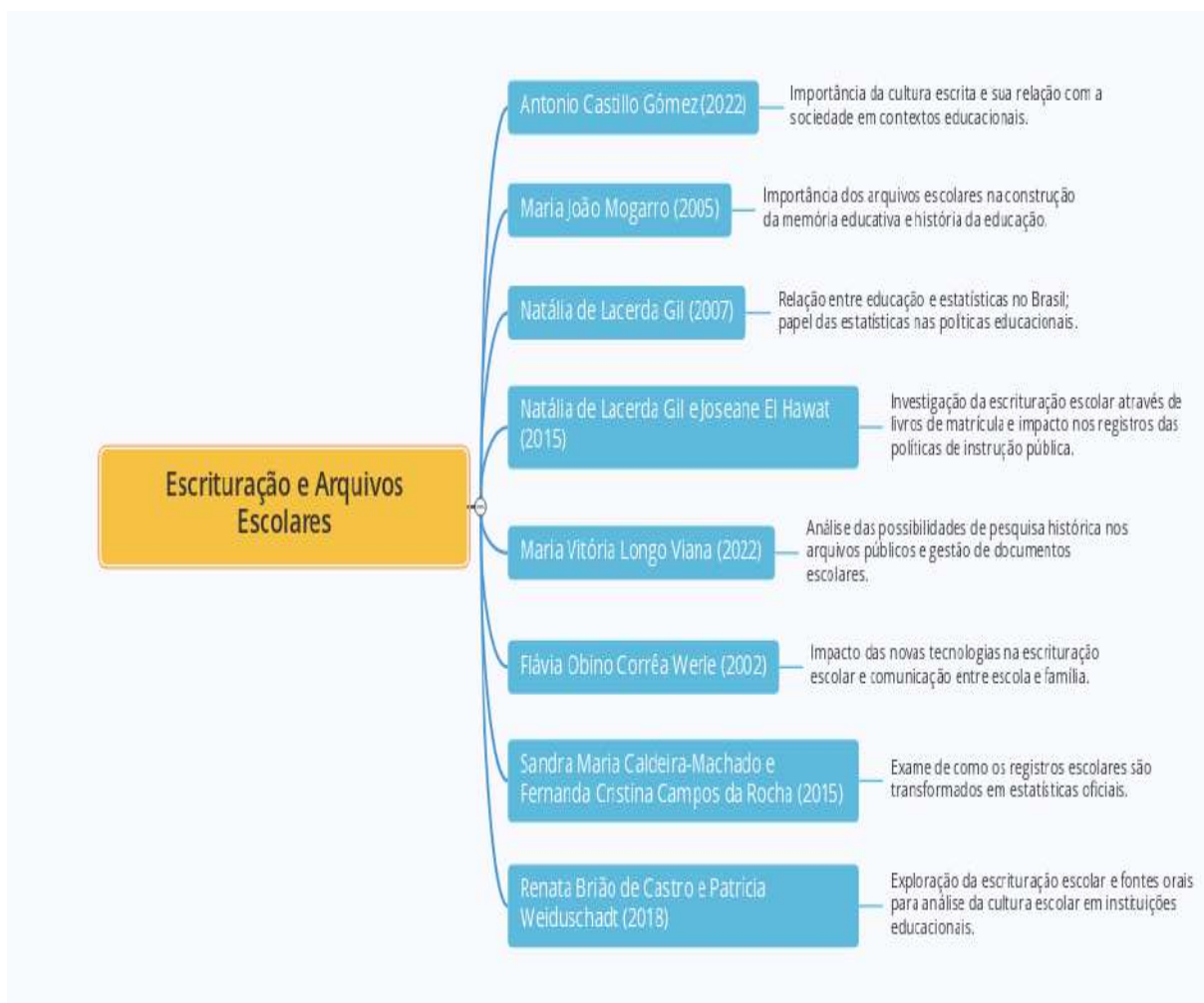
Flávia Obino Corrêa Werle (2012) discute a transformação dos processos de escrituração e comunicação entre a escola e os pais com a digitalização e a informatização dos registros escolares. Ela observa que, enquanto anteriormente os registros eram manuais e impressos em papel, a modernização trouxe boletins digitalizados que viajam eletronicamente entre a escola e os pais. Esta mudança não apenas afeta a gestão dos registros escolares, mas também altera fundamentalmente as interações entre a escola e as famílias, impactando a maneira como as informações são percebidas e gerenciadas.

Sandra Maria Caldeira-Machado e Fernanda Cristina Campos da Rocha (2015) examinam como os registros escolares são transformados em estatísticas oficiais, muitas vezes ocultando os verdadeiros desafios enfrentados pelas escolas, como evasão e repetência. A pesquisa foca em como dados do Grupo Escolar Paula Rocha,

em Sabará/MG, são reelaborados nas estatísticas oficiais, produzindo uma imagem otimista da escolarização que ignora problemas reais.

Estas contribuições são fundamentais para a nossa compreensão dos vários aspectos da escrituração escolar. Para uma perspectiva mais abrangente, elaboramos um mapa mental que sintetiza as contribuições desses pesquisadores que embasaram nosso estudo. A seguir, apresentamos este mapa.

Figura 6 - Mapa mental síntese de teóricos sobre escrituração escolar



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Deste modo, esses pesquisadores contribuem com perspectivas diversas que abordam desde a prática administrativa até a influência cultural e social dos registros escolares, destacando como essas práticas documentam e influenciam a realidade educacional em diferentes contextos, especialmente em escolas rurais e isoladas.

Após todo este arcabouço teórico, surge a pergunta: Qual a diferença entre o “Arquivo Escolar” e a “Escrituração Escolar”? O arquivo escolar constitui uma entidade multifacetada dentro do âmbito educacional, englobando um acervo abrangente de documentos produzidos e acumulados pela instituição ao longo de sua história. Esses documentos, que variam desde correspondências até registros fotográficos e planos pedagógicos, não apenas delineiam a gestão administrativa, mas também encapsulam a riqueza histórica e cultural da instituição, servindo como um prisma através do qual a evolução da escola pode ser observada e analisada.

Em contrapartida, a escrituração escolar se concentra na documentação meticulosa e sistemática de informações essenciais para a administração diária da escola, como registros de matrícula, frequência dos alunos e avaliações acadêmicas. Esses registros são imprescindíveis para o atendimento às exigências regulatórias e para a eficácia da gestão escolar. Enquanto o arquivo escolar preserva o legado institucional, proporcionando um rico substrato para pesquisas históricas e culturais, a escrituração escolar é a espinha dorsal das operações rotineiras e do cumprimento normativo no contexto educacional.

Reiteramos que a escrituração escolar transcende sua função administrativa básica, tornando-se um instrumento vital para a reflexão e compreensão das dinâmicas educacionais em contextos complexos e desafiadores, como os das escolas rurais, multisseriadas e desativadas em Hulha Negra. Esta prática não só documenta a gestão educacional, mas também reflete de forma vital as condições locais de educação, desafiando representações simplificadas e fomentando um entendimento mais profundo das interações educacionais em ambientes menos acessíveis.

Os arquivos escolares, conforme definido por Medeiros (2003), incluem todos os documentos produzidos ou recebidos por escolas, públicas ou privadas, em decorrência de suas atividades específicas, independentemente do suporte ou da natureza das informações contidas. Com a extinção do direito privado das escolas confessionais particulares, esses arquivos passam a ser considerados de natureza pública e geralmente são transferidos para arquivos administrativos públicos.

Essa documentação, além de servir como prova normativa para a administração pública em questões como vagas disponíveis, repetência e evasão escolar, também preserva a memória das funções administrativas e pedagógicas da educação ao longo dos anos. A análise crítica desses documentos revela não apenas

o conteúdo explícito, mas também o contexto de sua criação, o propósito e os agentes envolvidos, conforme apontado por João Valdir Alves de Souza (1998).

No entanto, Duby (1994) questiona a confiabilidade dos documentos oficiais, levantando dúvidas sobre a autenticidade da informação que transmitem. De maneira similar, Bacellar (2005) destaca a importância de compreender o "funcionamento da máquina administrativa" dentro do período histórico de qualquer pesquisa, ressaltando como essencial a análise dos documentos para uma compreensão completa dos mecanismos de poder e controle dentro do sistema educacional.

Compreender esse mecanismo administrativo é fundamental para prever que tipos de documentos foram potencialmente produzidos e armazenados nas escolas. Bacellar (2005) destaca que a existência e a preservação desses documentos não são garantidas, pois podem ocorrer falhas no cumprimento das obrigações administrativas ou na manutenção das normas de conteúdo informacional. Além disso, muitos desses registros podem ter sido perdidos ao longo do tempo ou devido à negligência.

Por outro lado, Bonato (2000) reflete sobre os documentos escolares como repositórios de memórias individuais e coletivas da educação. Ele destaca as memórias do papel, da tinta, da escrita e da pena, especulando que a tinta utilizada pode ter sido uma receita artesanal passada de geração em geração antes do advento da tinta industrial. Essas memórias encapsulam não apenas informações, mas também o contexto cultural e técnico da época, oferecendo uma visão mais rica do passado educacional.

Diana Vidal (2005b, p.24) aponta que:

O arquivo escolar pode fornecer elementos para a reflexão sobre o passado da instituição, das pessoas que a frequentaram ou frequentam, das práticas que nela se produziram e, mesmo, sobre as relações que estabeleceu e estabelece com seu entorno (a cidade e a região na qual se insere).

A pesquisadora enfatiza que o arquivo escolar pode fornecer compreensões importantes sobre a história das instituições, as pessoas que as frequentaram, as práticas educativas realizadas e as relações estabelecidas com a comunidade local. Este aspecto sublinha a importância dos arquivos escolares como fontes para a reflexão sobre o passado e o presente educacional. No entanto, documentos que

detalham o cotidiano escolar, essenciais para um entendimento aprofundado do processo educativo, muitas vezes não são preservados.

Nas secretarias escolares, apesar da presença de documentos de naturezas diversas, os registros que realmente capturam o dia a dia das práticas educativas são muitas vezes negligenciados ou descartados. Essa falta de documentação detalhada é um desafio para quem busca entender os processos de ensino-aprendizagem, evidenciando a necessidade de considerar as limitações desses documentos ao estudar o contexto educacional.

A busca por documentos em arquivos escolares pode ser complicada devido à desordem em que muitas vezes são encontrados. A falta de recursos públicos e de gestores dedicados à preservação desses documentos, além de instalações inadequadas, contribui para a deterioração dos registros. Muitos estão desgastados, desorganizados e mal acondicionados. Lopes (2001) destaca que esses são desafios comuns na História da Educação.

Frequentemente, ocorrem divergências na nomenclatura usada para descrever certos arquivos escolares, muitas vezes referidos pejorativamente como "arquivo morto". Uma terminologia mais adequada seria "arquivo intermediário", pois, embora os documentos contidos nesses arquivos possam não estar em uso corrente, ainda possuem valor significativo. Reconhecer esses arquivos como intermediários, em vez de mortos, reforça a importância de preservá-los como recursos potenciais para pesquisa e para o entendimento das práticas e comportamentos históricos em contextos educacionais.

Todo e qualquer documento de natureza escolar é importante, pois representa uma parcela do passado escolar. Os arquivos escolares desempenham um papel fundamental nas instituições educacionais, não apenas como um recurso administrativo e pedagógico, mas também como um depósito vital da memória educacional. Bonato (2000) destaca que esses arquivos armazenam documentos que auxiliam na administração e no ensino, além de fornecerem dados determinantes para pesquisas educacionais e históricas sobre a instituição e a comunidade à qual pertence. Esses registros são considerados patrimônios documentais, integrando e perpetuando a memória da instituição escolar que os produz e contribuindo para a memória educacional brasileira.

Os arquivos escolares são fundamentais não apenas por suas funções administrativas, mas também como repositórios essenciais da história e cultura

educacional. Segundo Mogarro (2006), esses arquivos refletem a complexidade das escolas, que funcionam como microcosmos do sistema educativo e condensam características e contradições desse sistema. Eles são carregados de identidades ricas em historicidade, permitindo a reconstrução e interpretação das trajetórias das instituições e das pessoas a elas associadas. Dessa forma, os arquivos escolares desempenham um papel indispensável na construção da memória escolar e na afirmação da identidade histórica das escolas, fornecendo uma base para análises que contemplam tanto perspectivas objetivas quanto subjetivas.

Em contextos rurais, embora o registro diário das atividades escolares possa ser escasso, outros documentos como cadernos de classe, boletins, planejamentos docentes e atas escolares compõem o arquivo e se tornam recursos valiosos. Esses elementos da cultura escolar permitem uma análise que abrange tanto aspectos objetivos quanto subjetivos da vida escolar. Mesmo que a validade dos últimos possa ser questionada por perspectivas mais objetivistas, através desses registros é possível obter uma compreensão profunda das práticas educativas e das interações sociais dentro das escolas. Isso sublinha a importância dos arquivos escolares como ferramentas essenciais para a pesquisa educacional e histórica.

Ao iniciar uma pesquisa sobre o espaço educacional em Hulha Negra entre 1944 e 1992, o ponto de partida não são as fontes documentais, mas as perguntas que orientam a investigação. Como apontam Lopes e Galvão (2001), a formulação de questões dá sentido ao material analisado, pois enquanto houver indagações, a pesquisa continua em aberto. Isso evidencia o caráter dinâmico da história, sempre passível de novas interpretações a partir das problemáticas enfrentadas.

A escolha do tema de pesquisa é influenciada pelo contexto e pelas necessidades locais, como destaca Barros (2019), ressaltando que cada região possui especificidades que moldam os estudos. Nesse sentido, compreender onde as fontes estão localizadas e suas particularidades é fundamental, conforme indicado por Bacelar (2005). Muitas vezes, esse processo exige deslocamentos para acessar arquivos que não estão disponíveis digitalmente.

O trabalho com fontes documentais requer atenção, pois nenhuma fonte isolada responde a todas as questões de pesquisa. Ragazzani (2001) compara as fontes a camadas que se sobrepõem e interagem conforme a investigação avança. Isso ressalta a necessidade de utilizar diferentes tipos de documentos e problematizar as fontes em vez de apenas reproduzi-las. Assim, a pesquisa se configura como um

diálogo entre as perguntas formuladas e as informações disponíveis, considerando as fontes não apenas como registros, mas como agentes no processo de produção do conhecimento histórico e educacional.

Até o momento, discutimos concepções conceituais e contextuais dos registros escolares e suas implicações. A inclusão de uma lista detalhada dos documentos analisados durante o ano de 2023, na SMEC do atual município de Hulha Negra, será especificada, problematizada e contextualizada no Capítulo IV, intitulado “Classificação e características das escolas na Hulha Negra: uma análise detalhada”, e no Capítulo V, chamado “Desafios e conquistas da constituição do espaço educacional da Hulha Negra”. Aqui se aprofunda a natureza dos documentos.

A integração desses registros com as categorias teóricas de município pedagógico, cultura escolar e ruralismo pedagógico enriquecem nossa compreensão das dinâmicas sociais e educacionais de Hulha Negra. Por exemplo, os documentos mostram como as práticas de escrituração transcendem sua função administrativa para se tornarem expressões culturais e sociais que documentam a evolução da educação no antigo distrito de Bagé.

Além disso, a discussão sobre os documentos digitalizados nos permite preparar o terreno para uma investigação mais aprofundada nos Capítulos IV e V, em que será explorada a interação entre teoria e prática. Este processo não apenas valida a relevância dos documentos escolares como fontes primárias, mas também destaca o papel crucial que desempenham na construção de um relato histórico educacional.

Em suma, a documentação escolar digitalizada de Hulha Negra não é apenas uma ferramenta administrativa, mas um elemento vital na pesquisa histórica e educacional, proporcionando centelhas fundamentais para a análise das práticas educacionais e das condições sociais associadas às escolas rurais do distrito.

Durante nossa pesquisa, exploramos o arquivo histórico de Hulha Negra, rico em documentação escolar local. Nele, encontramos registros detalhados, como relatórios administrativos e boletins de desempenho, que enriqueceram nossa compreensão das práticas pedagógicas da época e das interações sociais e culturais que configuraram a educação no município. Na Figura 6, abaixo, mostramos o Arquivo Escolar da Secretaria Municipal da Hulha Negra.

Figura 7 - Arquivo da Secretaria Municipal de Hulha Negra/ SMEC



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2023

A escrituração escolar, para além de sua função administrativa, consolida-se como um elemento central da cultura escolar, refletindo as dinâmicas sociais no contexto educacional. Nas escolas rurais de Hulha Negra, essa documentação não apenas registra o cotidiano escolar, mas também evidencia os desafios e conquistas das comunidades educativas, revelando suas adaptações às demandas locais.

O arquivo escolar do município reuniu documentos de instituições desativadas que extrapolam a gestão burocrática, permitindo uma análise das condições culturais e sociais das áreas rurais. Registros como atas de resultados finais, livros de matrículas, cadernos de ponto e artigos jornalísticos forneceram obrigações sobre a estrutura escolar, os recursos disponíveis e a organização pedagógica. Além disso, documentaram aspectos da infraestrutura, como as condições dos prédios, o acesso à água potável e as instalações sanitárias, evidenciando as limitações enfrentadas pelas escolas.

Essa documentação demonstrou que, mesmo diante dos desafios estruturais, as escolas buscam garantir a continuidade e a qualidade do ensino, refletindo

processos de resiliência e adaptação fundamentais à sustentabilidade da educação em territórios rurais isolados. A análise desses registros iluminou as práticas educativas e os mecanismos de permanência da escola rural em um contexto de escassez de recursos.

Do ponto de vista teórico, este estudo fundamenta-se nas categorias de município pedagógico, cultura escolar e ruralismo pedagógico, que permitem interpretar as especificidades das escolas rurais. Essas categorias estruturaram a análise e a interpretação dos dados, evidenciando como a escola rural se insere em uma rede de significados históricos, sociais e culturais, consolidando uma abordagem metodológica alinhada à História Cultural.

1.5 Parte teórica: as categorias de análise

O segundo cenário deste estudo foca nas categorias teóricas essenciais que sustentaram a pesquisa: município pedagógico, cultura escolar e ruralismo pedagógico. Essas categorias funcionam como âncoras teóricas que guiaram todo o processo investigativo e serão exploradas através de métodos como pesquisa bibliográfica e documental, incluindo o uso de arquivos escolares, jornais e documentos oficiais como as legislações nacionais, estaduais e locais.

A construção dessas categorias é complexa e dinâmica. Embora inicialmente definidas com base na teoria, elas estão sujeitas a adaptações conforme a investigação progride e interage com os dados empíricos. Este ajuste contínuo permite a incorporação de novas perspectivas e olhares que surgem durante a pesquisa.

Essas categorias teóricas desempenharam um papel significativo não só no esclarecimento dos objetivos da investigação, mas também no fornecimento de um quadro sólido que permitiu um progresso seguro e bem informado rumo às metas estabelecidas. Elas funcionaram como fundamentos intelectuais que orientam o pesquisador, garantindo que cada fase do estudo esteja em conformidade com os princípios e objetivos propostos, facilitando uma análise aprofundada e consistente das especificidades educacionais e sociais em questão.

1.5.1 Município Pedagógico

O conceito de "Município Pedagógico" refere-se à ideia de municípios como núcleos vitais de educação e cultura, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento local e na formação de identidades culturais e sociais.

Articulado por Magalhães e Adão (2014), vê os municípios não apenas como entidades administrativas, mas como centros dinâmicos que integram diversos campos de conhecimento, incluindo história, geografia, pedagogia e administração, para analisar e influenciar práticas educativas e culturais.

Historicamente, a noção de "Município Pedagógico" ganhou destaque com a descentralização educacional promovida pela proclamação da República no Brasil em 1889, transferindo mais responsabilidades de gestão educacional para estados e municípios. Este movimento encorajou os municípios a adotarem um papel mais ativo na gestão da educação.

Este conceito destaca o papel relevante dos municípios na promoção de uma educação que fortalece a identidade local e fomenta a participação cívica.

Segundo Justino Magalhães (2004), a educação pode funcionar como uma base sociocultural de costumes, valores e práticas, e a escola pode atuar como um meio de integração e normalização. Este conceito enfatiza a soberania do município, associada a uma perspectiva desenvolvimentista que concilia identidade e mobilização sociocultural, configurando a autarquia local como município pedagógico.

Magalhães (2004) aborda o papel significativo dos municípios na história da educação, destacando a relação entre municipalismo e a educação moderna e contemporânea. Ele explora como os municípios foram centrais na educação na Europa Moderna e como esta abordagem foi transplantada para o Brasil durante o período colonial. A educação municipalizada serve como uma instância de reforma educativa que gera instâncias escolares à escala municipal, formando indivíduos para a causa pública e não se limitando apenas à aculturação escrita.

Este ponto de vista permite uma maior flexibilidade e adaptabilidade às necessidades locais, incentivando a inovação educativa e pedagógica. Magalhães (2004) nota os desafios, como a perda de documentação municipal e a dificuldade em acessar informações específicas sobre as práticas educativas locais. Este contexto histórico e metodológico fortalece a análise de como os municípios podem ser

observados e estudados como unidades educativas fundamentais que refletem a interação entre a educação e a dinâmica sociocultural e política mais ampla.

Os princípios do "Município Pedagógico" influenciam profundamente as políticas educacionais locais, incentivando os municípios a adotarem abordagens inovadoras. A descentralização promovida por legislações específicas permitiu que as elites locais usassem a educação para promover seus próprios interesses, contribuindo para a manutenção da ordem e a construção de uma identidade municipal. Isso é evidenciado na autonomia que municípios como Bagé obtiveram na gestão da educação desde a segunda metade do século XIX, permitindo a regulamentação e institucionalização local das políticas educacionais.

Estudiosos como Alessandro Carvalho Bica (2013), Gisele Belusso (2018), Wenceslau Gonçalves Neto (2002), Giana Lange do Amaral (2016), Carlos Henrique de Carvalho e Luciana Beatriz Oliveira Bar de Carvalho (2008) exploram como a educação pode atuar como um catalisador para o desenvolvimento local e a transformação social.

Bica (2013) analisa como, nos primeiros anos do século XX, a descentralização legislativa proporcionou maior autonomia na gestão da educação em Bagé, permitindo que as elites locais utilizassem essas políticas para atender a seus próprios interesses. O autor destaca como a educação foi estrategicamente empregada para fortalecer o sentimento de pertencimento e consolidar a identidade local.

Belusso (2020) aborda o conceito de "Município Pedagógico" destacando a centralidade da educação em Farroupilha entre 1934 e 1948, período de sua emancipação política. Ela examina a criação e regulamentação de escolas, a formação e remuneração dos professores, e o investimento em infraestrutura educacional, mostrando o papel dos prefeitos e da administração municipal na condução dessas políticas.

Wenceslau Gonçalves Neto (2009) explora a evolução do "Município Pedagógico" em Minas Gerais, destacando como os municípios, após a proclamação da República, ganharam maior autonomia com as Constituições republicana e mineira, influenciando significativamente a educação. Ele discute o aumento da responsabilidade política e administrativa dos municípios na educação, destacando o papel das iniciativas municipais no desenvolvimento de sistemas de ensino.

Giana Lange do Amaral (2016) reflete acerca da relação entre municipalismo, educação e desenvolvimento local constituindo um eixo central na compreensão das

dinâmicas educacionais no Brasil, especialmente em contextos marcados por processos históricos singulares, como o de Hulha Negra. A obra de Giana Lange do Amaral (2016) sobre o municipalismo e a educação em Pelotas, no início do século XX, fornece subsídios valiosos para o aprofundamento de nossa análise, ao destacar como os poderes dos locais desempenharam um papel estruturante na organização e manutenção da educação, mesmo em cenários de descentralização política e restrição da autonomia municipal.

Amaral (2016) argumenta que, apesar da subordinação dos municípios às políticas estaduais durante a República Velha, houve um protagonismo significativo das instâncias locais na promoção da educação, ainda que sob forte influência de fatores políticos e ideológicos, como o Positivismo e o Castilhismo no Rio Grande do Sul. A presença do Partido Republicano Rio-Grandense (PRR) em Pelotas exemplifica como o municipalismo, longe de ser um específico homogêneo, recrutado com configurações particulares, moldadas pelas elites locais e pelos dispositivos institucionais vigentes. Esse cenário ressoa com o contexto de Hulha Negra, onde a educação foi igualmente influenciada pelas relações de poder regional, pela construção da identidade municipal pós-emancipação e pela influência de diferentes agentes sociais, como assentados e lideranças políticas.

Ao examinar o papel da Maçonaria, da Igreja e das elites intelectuais na condução das políticas educacionais em Pelotas, Amaral (2016) ressalta como a educação foi mobilizada como um instrumento de legitimação política e construção social. No caso de Hulha Negra, observamos processos semelhantes, em que a educação se torna um espaço de disputa entre diferentes forças sociais, refletindo não apenas diretrizes estaduais e nacionais, mas também as especificidades culturais e econômicas da região. Assim, a proposta de Amaral (2016) de explorar as singularidades do municipalismo educacional no Rio Grande do Sul contribui diretamente para a nossa análise, permitindo-nos compreender como a construção da educação em Hulha Negra dialoga com tendências mais amplas, sem perder de vista suas particularidades históricas e sociais.

Nesse sentido, a relação entre políticas educacionais e a autonomia municipal, conforme destacada por Amaral (2016), é um elemento essencial para compreender como Hulha Negra articula suas iniciativas escolares enquanto zona distrital de Bagé no período de 1944 a 1992. A ampliação do acesso à educação, os desafios da gestão local e a inserção da comunidade nas decisões educacionais refletem processos que,

embora locais, estão inseridos em um contexto maior de modernização administrativa e reformas educacionais. Tal como em Pelotas, onde a educação foi impulsionada pelo envolvimento de diferentes setores da sociedade, em Hulha Negra a interação entre políticas públicas, identidade municipal e estrutura social determinou os rumos da escolarização e do desenvolvimento local.

Assim, ao estabelecer um diálogo entre as reflexões de Amaral (2016) e o nosso estudo, reforçamos a necessidade de olhar para a história da educação a partir da perspectiva do municipalismo, reconhecendo as múltiplas formas pelas quais as localidades se apropriaram das políticas educacionais e as ressignificaram de acordo com suas realidades específicas. Se a análise da educação em Pelotas evidencia o peso das elites e as redes de poder na condução das políticas educacionais, o caso de Hulha Negra permite ampliar essa discussão, inserida em um contexto de transformação socioeconômica e de construção de uma nova identidade municipal. Dessa forma, ao compreender as dinâmicas educacionais locais, contribuímos para uma visão mais ampla e complexa da história da educação no Brasil, articulando o específico e o geral na construção do conhecimento histórico educacional.

Carlos Henrique de Carvalho e Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho (2011) analisam o "Município Pedagógico" no contexto da descentralização do ensino em Minas Gerais. Eles exploram como os municípios, especificamente Uberabinha (hoje Uberlândia), tomaram iniciativas pioneiras na regulamentação e promoção da educação. Destacam a criação de um plano educacional municipal e a importância de estudar o fenômeno do "Município Pedagógico" além das fronteiras estaduais para entender melhor a autonomia municipal e seu impacto na educação durante a formação da República no Brasil.

Esses estudiosos oferecem uma base sólida para compreender o funcionamento prático do "Município Pedagógico", ressaltando a importância de uma governança educacional que responda às necessidades locais e que seja capaz de adaptar políticas educacionais para promover a educação como um pilar do desenvolvimento municipal.

No contexto de Hulha Negra, investigar o "Município Pedagógico" envolve analisar como esta localidade, uma vez distrito de Bagé e posteriormente emancipada, desenvolveu autonomia e identidade próprias no âmbito educacional. Isso implica examinar como a educação foi instrumentalizada localmente para formar cidadãos e

forjar uma identidade municipal, integrando-se à narrativa maior de desenvolvimento e autonomia local.

Para isso, foi fundamental acessar e sistematizar uma variedade de documentos históricos, como atas de câmaras municipais, leis, decretos, correspondências e documentos da escrituração escolar. Esses registros permitiram explorar as decisões político-administrativas tomadas no âmbito local que influenciaram a educação e a interação entre as elites locais e a sociedade na definição de políticas educacionais.

Compreender as relações de poder entre os políticos locais e outros níveis de governo ajuda a elucidar como as decisões sobre educação foram influenciadas ou limitadas por fatores externos. Isso envolve entender as dinâmicas de poder e as responsabilidades delegadas ao município por autoridades estaduais e nacionais.

A aplicação da categoria historiográfica de "Município Pedagógico" a Hulha Negra possibilitou uma análise aprofundada da governança educacional local entre 1944 e 1992, evidenciando seu papel central na construção da identidade e autonomia municipal em meio às políticas educacionais e processos de descentralização no Brasil.

Com base nos postulados de Justino Magalhães, foi possível compreender como Bagé/Hulha Negra mobilizou estratégias educacionais que transcenderam a gestão administrativa, tornando-se um elemento estruturante do desenvolvimento sociocultural. A investigação evidenciou que as políticas educacionais não apenas refletiram as demandas da população, mas também funcionaram como dispositivos de integração e normatização social, fortalecendo a soberania local.

A análise documental revelou como as dinâmicas político-administrativas e a interação entre elites locais e demais esferas de governo influenciaram a educação em Hulha Negra, evidenciando os desafios da implementação de políticas públicas diante das limitações de infraestrutura e investimento antes e após sua emancipação.

A pesquisa evidenciou que a educação em Hulha Negra resultou de uma interação dinâmica entre Estado, sociedade e cultura local, transcendendo a mera implementação de diretrizes nacionais. Além de documentar sua trajetória educacional, o estudo contribuiu para o debate acadêmico sobre o papel da educação na educação e no desenvolvimento municipal, fornecendo subsídios para futuras políticas e estratégias.

Com isso, esta tese reafirma a importância do conceito de "Município Pedagógico" na análise da história da educação, evidenciando como políticas educacionais bem integradas ao planejamento municipal podem promover transformações significativas, consolidando a escola como um espaço de mediação cultural e social.

1.5.2 Ruralismo pedagógico

O ruralismo pedagógico é uma abordagem educacional que se concentra nas necessidades, contextos e características específicas das comunidades rurais. Diferente das abordagens urbanas tradicionais, que seguem um modelo padronizado, o ruralismo pedagógico adapta o ensino às realidades locais, valorizando o ambiente rural e integrando práticas e saberes locais ao currículo escolar. A abordagem do ruralismo pedagógico historicamente buscou 'civilizar' o homem do campo sem considerar os conhecimentos e as realidades específicas da vida rural. Em vez de promover uma educação verdadeiramente relevante e transformadora para os alunos rurais, essa prática muitas vezes ignorava os saberes locais e impunha modelos educativos urbanos que não dialogavam com as necessidades e experiências do campo.

Em áreas urbanas, a educação geralmente se concentrou no desenvolvimento de tecnologias avançadas e habilidades que atendem às demandas do mercado de trabalho urbano. Esse enfoque refletia um contexto predominantemente elaborado por indivíduos que viviam em ambientes urbanos e que possuíam uma visão particular sobre quais conhecimentos eram relevantes para o sucesso profissional. No entanto, essa perspectiva frequentemente desconsiderava as realidades e necessidades das populações rurais.

Enquanto as abordagens urbanas focavam em um currículo uniforme e métodos de ensino voltados para contextos urbanos e industriais, é importante relativizar que esses contextos eram construídos e moldados por experiências e visões urbanas que poderiam não ser aplicáveis ou relevantes para a realidade rural.

O ruralismo pedagógico, por outro lado, inicialmente parecia se propor a integrar conhecimentos agrícolas, práticas sustentáveis e a valorização da cultura local no currículo educacional. Contudo, na prática, este movimento educacional muitas vezes adotava uma abordagem que buscava 'civilizar' o homem do campo a

partir de uma perspectiva urbana. Em vez de respeitar e valorizar os saberes e a cultura do homem do campo, o ruralismo pedagógico frequentemente impunha modelos educacionais externos, descontextualizados e desrespeitosos à realidade rural. Esse movimento, ao invés de promover a autonomia e a emancipação das populações rurais, visava transformar a população rural segundo padrões urbanos, sem realmente levar em consideração suas necessidades e conhecimentos específicos.

Apesar dessas críticas, o ruralismo pedagógico teve o mérito de trazer à tona a discussão sobre a necessidade de uma educação específica para o campo. Foi um passo inicial que visibilizou a problemática, mas falhou em oferecer soluções verdadeiramente emancipatórias e inclusivas. Diferentemente dessa abordagem, pensadores como Paulo Freire defendiam uma educação que promovesse a autonomia dos indivíduos por meio da valorização de seus contextos e saberes locais.

Historicamente, as zonas rurais brasileiras foram marcadas por uma economia predominantemente agrícola, com grande parte da população vivendo em condições de pobreza e isolamento. Durante o período de colonização e com a expansão das fronteiras agrícolas, houve uma crescente necessidade de adaptar a educação às realidades rurais para promover o desenvolvimento social e econômico dessas regiões.

No século XX, várias políticas educacionais e movimentos sociais emergiram para enfrentar as disparidades educacionais entre áreas urbanas e rurais. Pensadores como Paulo Freire, Ivan Illich e Sud Mennucci, entre outros, influenciaram significativamente as discussões sobre a educação no campo. Sud Mennucci, especificamente, teve um papel importante no desenvolvimento do ruralismo pedagógico, que argumentava que a educação nas áreas rurais deveria ser prática e ligada às atividades cotidianas dos alunos, integrando a cultura local e as práticas agrícolas ao currículo. No entanto, é importante notar que Paulo Freire e Ivan Illich não concordavam com as ideias do ruralismo pedagógico. Eles defendiam uma educação popular a partir dos saberes das comunidades, enquanto o ruralismo pedagógico frequentemente ditava o que o homem do campo deveria aprender e fazer, sem valorizar plenamente os conhecimentos e a autonomia das populações rurais.

As condições econômicas nas áreas rurais do Brasil foram caracterizadas por uma agricultura de subsistência, baixos índices de alfabetização e infraestrutura

limitada. Esses fatores contribuíram para a marginalização das comunidades rurais e a falta de oportunidades educacionais de qualidade. Culturalmente, as áreas rurais mantiveram tradições e práticas que muitas vezes não eram refletidas ou valorizadas no currículo das escolas tradicionais.

O ruralismo pedagógico surgiu como uma resposta a esses desafios, propondo uma educação que não só respeitasse, mas também integrasse as particularidades rurais. Ao enfatizar a relevância do conteúdo educacional para a vida dos alunos e suas comunidades, busca empoderar os alunos rurais, promovendo a consciência crítica e o desenvolvimento sustentável de suas regiões.

Destacam-se na literatura acadêmica sobre ruralismo pedagógico:

1. John Dewey: John Dewey, embora não tenha focado especificamente na educação rural, defendia uma educação prática e o aprendizado por experiência, sugerindo que a aprendizagem deve estar ligada às atividades cotidianas e ao ambiente dos alunos. Logo, as contribuições de John Dewey para o ruralismo pedagógico são relevantes, pois ele propõe uma educação enraizada nas experiências e necessidades cotidianas dos alunos. Dewey advoga por um currículo prático e significativo, onde o aprendizado ocorre através da experiência direta, integrando atividades como agricultura e manejo ambiental ao processo educativo. Sua visão de que a escola deve ser uma extensão da comunidade ressoa fortemente com a ideia de que a educação rural deve fortalecer o vínculo entre os estudantes e seu ambiente, promovendo o desenvolvimento de habilidades práticas e o empoderamento das comunidades. No entanto, a aplicação dessas ideias no contexto rural enfrentou desafios significativos, como a necessidade de adaptar currículos rígidos e urbanos a realidades locais diversas, e a resistência institucional que muitas vezes marginaliza as práticas pedagógicas que valorizam o conhecimento local e a participação ativa da comunidade no processo educacional.

2. Rabindranath Tagore: Fundou uma escola baseada em princípios de aprendizagem ao ar livre e em contato com a natureza, integrando a cultura local no currículo.

3. Ivan Illich: Criticou fortemente as instituições de ensino tradicionais, propondo a desescolarização e a criação de ambientes de aprendizado flexíveis e adaptados às necessidades das comunidades rurais.

4. Paulo Freire: Influenciou profundamente a educação rural brasileira com sua abordagem crítica, enfatizando a conscientização e a transformação social.

5. Darcy Ribeiro: Formulou políticas educacionais que consideravam a diversidade cultural do Brasil, incluindo populações rurais e indígenas.

6. Florestan Fernandes: Analisou as estruturas sociais que afetam a educação, defendendo reformas para garantir acesso igualitário à educação de qualidade para populações marginalizadas.

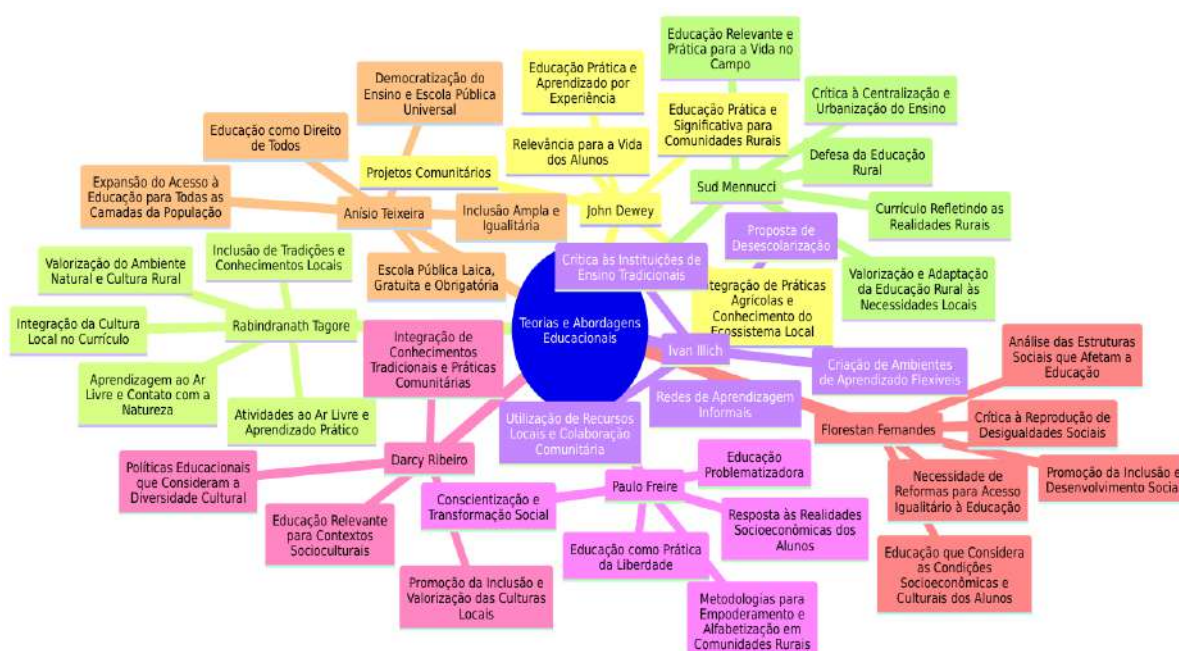
7. Anísio Teixeira: Defendeu a democratização do ensino e a escola pública universal, promovendo a ideia de que a educação deveria ser um direito de todos.

8. Sud Mennucci: Defensor da educação rural no Brasil criticava a centralização e a urbanização do ensino, promovendo um currículo que refletisse as realidades rurais.

Anísio Teixeira e Sud Mennucci tinham contrapontos importantes: enquanto Mennucci argumentava pela necessidade de um currículo especificamente adaptado às realidades rurais, Teixeira defendia uma abordagem mais universalista da educação, em que as adaptações fossem feitas sem segmentar excessivamente o currículo. Mennucci via a centralização do ensino como um problema, enquanto Teixeira via a universalização e a democratização da educação como uma solução para integrar todas as áreas, urbanas e rurais, dentro de um sistema educacional coeso.

A seguir, um mapa mental resumindo as ideias principais dos autores.

Figura 8 - Mapa mental de teorias e abordagens sobre ruralismo pedagógico



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Além dos pensadores mencionados, importantes pesquisadores sobre escolas rurais no Rio Grande do Sul, como Flávia Obino Corrêa Werle (2012, 2017) e José Edimar de Souza (2015), oferecem análises complementares que elucidam a evolução histórica e as dinâmicas das políticas educacionais voltadas para áreas rurais do estado. Eles destacam a importância das Escolas Normais Rurais e das escolas isoladas no processo de escolarização das comunidades rurais.

Werle (2012) destaca a lenta sistematização e a pouca importância atribuída à educação rural até meados do século XX, observando que havia uma indiferenciação nas práticas de instrução pública devido à restrita sistematização e ambiguidade no conhecimento pedagógico e na administração da educação. As escolas normais rurais foram criadas apenas na década de 1940 para atender às necessidades específicas das áreas rurais, incluindo disciplinas voltadas para a agricultura e zootecnia.

José Edimar de Souza (2015) em sua tese intitulada “As escolas isoladas: práticas e culturas escolares no meio rural de Lomba Grande/RS (1940-1952)” foca nas contribuições das escolas isoladas para a escolarização em Novo Hamburgo, destacando que entre 1940 e 1952 a escolarização formal ocorreu principalmente em escolas isoladas, que cumpriram seu propósito de ensinar a ler, escrever e contar. Souza enfatiza a importância das memórias sobre trajetórias dos grupos sociais e como essas escolas contribuíram para a construção de identidades de pertencimento, evidenciadas nas memórias sobre culturas escolares.

Ambos os autores ressaltam as dificuldades enfrentadas pelas escolas rurais, como a falta de mobiliário adequado e a ausência de professores qualificados. Werle observa que muitas escolas funcionavam em condições precárias, enquanto Souza destaca as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas isoladas e sua importância para a educação pública municipal rural em Novo Hamburgo.

Em conclusão, as análises de Flávia Werle (2012, 2017) e José Edimar de Souza (2015) sobre a escola rural no Rio Grande do Sul revelam a complexidade e os desafios na implementação de políticas educacionais eficazes para áreas rurais. Esses autores destacam que, apesar dos avanços na formação de professores e na sistematização das práticas de ensino, a educação rural ainda era marcada por um contexto de indiferenciação e desprestígio.

Werle (2012), em particular, argumenta que o currículo das escolas normais rurais não correspondia às realidades da zona rural. Em vez de atender às necessidades específicas das populações rurais, esse currículo criava uma armadilha

conhecida como ruralismo pedagógico. Esse movimento oferecia uma visão romantizada e prescritiva de 'civilizar' o homem do campo, sem levar em consideração os conhecimentos e a cultura locais. O currículo imposto muitas vezes ignorava as práticas e saberes agrícolas locais, reforçando um modelo educacional descontextualizado que não promovia a verdadeira autonomia e valorização das comunidades rurais.

A valorização da escola rural e a formação específica de professores para essas áreas foram conquistas tardias, mas fundamentais para atender às necessidades educacionais das populações rurais.

Após abordar esses autores, nossa análise foca nas escolas rurais, multisseriadas e desativadas, examinando o percurso de professores, estudantes e a comunidade local em Bagé/Hulha Negra. Este estudo historiciza trajetórias de vida, refletindo sobre a profissão e os rumos educacionais, ao explorar arquivos escolares antigos.

Souza e Faria Filho (2006) e Nóvoa (2009) destacam a escassez de pesquisas sobre escolas rurais, com estudos locais ainda considerados "marginais". No entanto, esses espaços são ricos em significados políticos, econômicos e sociais. Souza (2012) observa que, entre o final do século XIX e início do XX, as escolas multisseriadas surgiram para civilizar cidadãos para o progresso, com pouco investimento estatal, tornando-se locais de construção étnica, religiosa e agrícola, enfatizando a alfabetização básica.

Ferri (1994) ressalta a necessidade de mais estudos sobre essas instituições historicamente associadas ao ensino das primeiras letras e vistas como de segunda categoria. Embora muitas tenham desaparecido, algumas resistem, destacando a urgência de estudar e valorizar essas escolas fundamentais para a formação educacional do país.

Almeida (2009) observa a omissão estatal e a transferência de responsabilidades educacionais aos professores, que, muitas vezes sozinhos, lutavam por melhorias. A narrativa de Almeida indica que os cidadãos urbanos impunham o currículo rural, incluindo higienismo e técnicas agrícolas. As classes multisseriadas, criadas devido à falta de infraestrutura e acesso, eram organizadas em casas ou galpões doados, sem formação adequada para docentes.

A nucleação das escolas rurais foi uma das mudanças mais marcantes no cenário das políticas educacionais brasileiras, especialmente entre as décadas de

1980 e 1990. Esse processo foi impulsionado por um discurso governamental que visava centralizar as escolas para melhorar a qualidade da educação, reduzir custos administrativos e garantir infraestrutura mais adequada aos estudantes do campo. No entanto, Dermeval Saviani aponta em sua produção que essas escolas não surgiram para formar o homem do campo, mas sim como um fenômeno decorrente da expansão capitalista no campo após 1930, alinhando-se aos padrões urbano-industriais.

Em Hulha Negra, essa reorganização educacional se intensificou após a emancipação do município em 1992, quando a administração local assumiu a gestão escolar e implementou a nucleação como estratégia para otimizar recursos e ampliar o acesso à educação. Essa mudança, no entanto, trouxe desafios significativos para as comunidades rurais, especialmente no que se refere às classes multisseriadas. Essas turmas não foram concebidas como um modelo pedagógico intencional, mas surgiram como uma resposta improvisada às deficiências estruturais e ao acesso precário à educação.

Embora a documentação oficial apresentasse a nucleação como um avanço educacional, na prática, o fechamento de escolas próximas às residências dos alunos obrigou muitas crianças a percorrerem longas distâncias para frequentar as unidades centralizadas. A precariedade do transporte escolar e as dificuldades de deslocamento acabaram por se tornar barreiras concretas ao direito à educação, resultando no aumento da evasão escolar em diversas localidades. Além disso, muitas escolas nucleadas foram instaladas em locais inadequados, como casas ou galpões doados, e operavam com infraestrutura deficiente e professores sobrecarregados devido à ausência de apoio adequado do Estado.

A centralização das escolas não garantiu necessariamente melhores condições de ensino. Muitas unidades nucleadas passaram a enfrentar problemas como superlotação e escassez de recursos pedagógicos, comprometendo a aprendizagem dos estudantes. Esse contexto expôs a desconexão entre as diretrizes educacionais e as necessidades reais das comunidades rurais, onde a escola desempenhava um papel fundamental não apenas na instrução formal, mas também na socialização comunitária e na preservação das identidades locais. Pensadores como Dewey, Freire, Illich, Tagore, Ribeiro, Fernandes, Teixeira e Mennucci, além dos estudos de Flávia Werle e José Edimar de Souza, ressaltam a importância de um modelo educacional que respeite e valorize as especificidades do meio rural.

A análise documental demonstra que, apesar da intenção de otimizar a educação rural, a política de nucleação enfraqueceu os laços entre escola e comunidade. O fechamento de unidades escolares em áreas remotas, somado à precarização da infraestrutura nas escolas centralizadas, evidenciou que as diretrizes educacionais foram formuladas sem levar em conta as particularidades culturais e territoriais do meio rural. Esse fenômeno reflete a tendência de padronização das políticas públicas, que desconsideram as dinâmicas locais e contribuem para a perpetuação das desigualdades no acesso à educação. Nesse sentido, a valorização da escola rural e a formação específica de professores para essas áreas representam conquistas tardias, porém essenciais, para garantir uma educação de qualidade às populações do campo.

Dessa forma, a experiência de Hulha Negra se insere em um contexto mais amplo de reorganização educacional nas áreas rurais do Brasil. A nucleação das escolas deve ser compreendida não apenas como uma decisão administrativa, mas como uma medida que impactou profundamente a cultura escolar e a permanência dos estudantes no ambiente educativo. Ao mesmo tempo em que se propunha a oferecer melhores condições estruturais, essa política gerou desafios para a manutenção da educação nas zonas rurais, alterando a relação histórica entre escola, comunidade e os processos de aprendizagem. Este estudo buscou valorizar e compreender o percurso profissional dos professores, estudantes e comunidades locais em Bagé e Hulha Negra, ressaltando a relevância das escolas rurais e multisseriadas na formação educacional do país.

1.5.3 Cultura Escolar

A cultura escolar, enquanto categoria analítica, possui um caráter dinâmico e multifacetado, sendo objeto de constantes debates no campo da História da Educação. Dominique Julia (2001) a define como um conjunto de normas e práticas que regulam a transmissão de saberes e a incorporação de comportamentos, sempre em interação com as culturas contemporâneas à escola. Antônio Viñao Frago (1996), por sua vez, enfatiza a estruturação da cultura escolar em dimensões temporais e espaciais, compreendendo-a como um elemento central da organização institucional da escola. O conceito, portanto, transcende a mera transmissão de conteúdos

escolares, inserindo-se em um contexto mais amplo de relações sociais, políticas e econômicas.

No contexto da educação em Hulha Negra entre 1944 e 1992, a cultura escolar manifesta-se na interação entre a normatividade estatal e as práticas educativas concretas. As escolas rurais, inicialmente organizadas de forma comunitária e confessional, passaram por um processo de municipalização impulsionado pelas Leis de Nacionalização do Ensino, resultando na reestruturação curricular, na padronização de materiais didáticos e na imposição de um modelo pedagógico desvinculado das particularidades culturais e linguísticas locais. Esse movimento desconsiderou a dinâmica empírica da educação, promovendo uma homogeneização que muitas vezes contrariava a realidade vivida nas instituições de ensino.

A análise documental permite constatar que a estruturação da cultura escolar em Hulha Negra foi fortemente influenciada por desafios materiais, como a precariedade das instalações, a escassez de recursos didáticos e a deficiência no transporte escolar. Essas condições impactaram diretamente na permanência e no desempenho dos estudantes, evidenciando a relação entre condições estruturais e práticas pedagógicas. Ademais, a alta rotatividade de professores e a ausência de formação específica para atuar no contexto rural reforçaram as dificuldades enfrentadas pelas comunidades escolares.

Dentro da perspectiva da História Cultural, compreende-se que a cultura escolar não pode ser analisada isoladamente, mas deve ser entendida como um fenômeno relacional, que emerge das interações entre sujeitos históricos, regulações institucionais e materialidades educacionais. A investigação sobre a cultura escolar em Hulha Negra, portanto, ultrapassa a esfera normativa, incorporando os documentos administrativos, os relatórios escolares e os registros institucionais, que revelam os embates e adaptações do cotidiano escolar.

A cultura escolar, nesse sentido, emerge como um campo de disputa e negociação entre normativas oficiais e a prática docente, demonstrando que a escola não é apenas um espaço de transmissão de saberes, mas também um lócus de produção cultural, de resistências e de ressignificações históricas.

1.6 Resumo do capítulo

O capítulo inicial do estudo explora a evolução educacional em Hulha Negra entre 1944 e 1992, fundamentando-se em uma base teórica e metodológica. A pesquisa combina historiografia e pedagogia, analisando como práticas educativas locais refletem ou divergem de tendências mais amplas. A metodologia envolve uma análise documental detalhada, integrando dados de fontes bibliográficas, arquivos municipais, jornais locais, legislações educacionais e registros escolares. O capítulo se apoia em autores renomados como Carlo Ginzburg, Marc Bloch e Norbert Elias, entre outros.

Destaca-se a importância da História Local e da Micro-História para entender as dinâmicas específicas de Hulha Negra, permitindo uma análise das práticas educativas e das interações sociais e culturais na comunidade. O processo de investigação é comparado à exploração de uma cidade antiga, sublinhando a necessidade de uma análise meticulosa dos documentos históricos para revelar as complexas camadas da história educacional local. Enfatiza-se a importância dos documentos escritos para reconstituições históricas, considerando-os insubstituíveis. A necessidade de uma análise crítica e contextualizada dos documentos é destacada para evitar interpretações superficiais ou distorcidas.

A análise documental é descrita como uma pesquisa qualitativa que examina relações e representações humanas, com Evangelista e Minayo reforçando a importância de entender os contextos sociais e culturais dos documentos. A evolução da análise documental é discutida, mostrando como a historiografia contemporânea incorporou novas fontes além dos registros arquivísticos tradicionais, incluindo filmes, fotografias e fontes orais, enriquecendo a pesquisa histórica. A imprensa periódica, jornal o “Correio do Sul” é analisado por seu papel em configurar a percepção pública e influenciar dinâmicas sociais e políticas.

A importância de considerar o contexto de produção e circulação dos jornais é destacada, incluindo fatores como tiragem e influências políticas, que ajudam a compreender o impacto e o alcance das narrativas jornalísticas. A análise de jornais partidários e a necessidade de uma interpretação cuidadosa são enfatizadas, mostrando como os jornais formaram a opinião pública e as dinâmicas sociais, exemplificando o uso estratégico da imprensa pelas elites políticas. A pesquisa ressalta a relação entre a micro-história e a história local, mostrando como ambas as

abordagens se complementam: a micro-história revela detalhes específicos das experiências individuais, enquanto a história local contextualiza essas experiências dentro de dinâmicas mais amplas.

Norbert Elias argumenta que o estudo de pequenas comunidades oferece vantagens significativas, permitindo explorar problemas encontrados em unidades sociais maiores com atenção aos detalhes, enriquecendo a compreensão dos fenômenos sociais em microescala. A pesquisa destaca que a História Local e a História Global se complementam, especialmente na era da globalização, com a experiência individual ou de pequenos grupos oferecendo uma perspectiva única sobre a história global. Ao adotar a abordagem da "história vista de baixo", a pesquisa visa correlacionar experiências locais de Hulha Negra com elementos da macro-história, permitindo entender como práticas educacionais específicas refletem ou divergem de padrões educacionais mais amplos.

A análise documental é essencial para compreender as nuances da educação em Hulha Negra, incluindo fatores como a emancipação do município e a influência de comunidades de imigrantes, alinhando-se com políticas educacionais mais amplas do Brasil. A pesquisa revela desafios e conquistas na educação em Hulha Negra, como a escassez de investimentos antes da emancipação e as melhorias subsequentes, adquirindo significados adicionais quando examinados no contexto mais amplo. Em resumo, a pesquisa adota uma perspectiva local para entender as dinâmicas sociais, políticas e educacionais de Hulha Negra, oferecendo uma visão integrada que enriquece tanto a compreensão das dinâmicas locais quanto a análise das tendências educacionais mais amplas.

O Capítulo II inicia com uma contextualização histórica e geográfica da região de Bagé e Hulha Negra, fornecendo uma compreensão abrangente dos fatores que esculpiram a evolução social, econômica e educacional da região. Bagé, fundada em 1811, tem uma longa história marcada por conflitos fronteiriços e influências culturais diversas, impactando diretamente o desenvolvimento econômico e social da região, que tradicionalmente se baseia na agropecuária. Hulha Negra, originalmente um distrito de Bagé, ganhou autonomia administrativa em 1º de janeiro de 1993. A emancipação trouxe desafios e oportunidades, incluindo a necessidade de desenvolver uma infraestrutura educacional própria.

2 Contextualização histórica e geográfica da região de Bagé/Hulha Negra

O presente capítulo utiliza uma metáfora conceitual sobre explorar uma “antiga cidade”. Portanto, imagine que você caminha pelos campos vastos, férteis e de terras negras desta região, onde cada passo como os desafios, as conquistas revela uma história que configurou o presente.

É nessa jornada por estes campos que desvendaremos como a educação em Hulha Negra evoluiu no contexto das transformações socioeconômicas e culturais entre 1944 e 1992. Este capítulo pretende evidenciar a interação profunda entre a educação e as mudanças sociais, econômicas e culturais que ocorreram na região durante esse período.

Assim sendo, nosso objetivo, neste capítulo, é o de explorar e detalhar as transformações históricas, geográficas, socioeconômicas e culturais na região de Bagé e Hulha Negra entre 1944 e 1992. Queremos entender como essas mudanças influenciaram o desenvolvimento e a evolução da educação deste distrito até se tornar o município de Hulha Negra. Além disso, dentro deste capítulo, vamos também examinar como a herança cultural alemã e os desenvolvimentos econômicos, como a estação ferroviária e as charqueadas, impactaram na educação local.

Ao aprofundarmos esta análise, esperamos não apenas apresentar uma narrativa histórica, mas também criar um entendimento humanizado das vidas e das lutas das pessoas que viveram nesse período. Os campos que exploramos simbolizam mais do que terra; eles representam os sonhos, desafios e conquistas de gerações. Cada aspecto desvendado – desde a colonização alemã às mudanças econômicas e culturais – contribuirá para uma visão mais abrangente de como a educação neste espaço educacional se desenvolveu e se adaptou às diversas transformações.

Neste percurso, traremos à luz não apenas os grandes eventos, mas também as pequenas histórias que compõem o prolífico mosaico da história deste antigo distrito de Bagé Hulha. Por meio dessa, buscamos proporcionar uma compreensão mais profunda e empática das forças que configuraram a educação e, por extensão, a comunidade como um todo. A seguir, um panorama de sua história local.

2.1 História local de Bagé e Hulha Negra

A História Local transcende a simples identificação de eventos, personagens e espaços restritos, englobando as dinâmicas sociais, culturais e econômicas que articulam a vida coletiva ao longo do tempo. Esse campo investigativo não se ocupa apenas de resgatar memórias e identidades, mas também de interpretar as relações de poder, os processos de transformação e as interações entre o local e o global. Assim, a trajetória de Bagé e Hulha Negra aponta para a articulação entre singularidades comunitárias e contextos mais amplos, permitindo uma compreensão aprofundada das estruturas que moldam identidades e experiências históricas.

Ao abordar a interação entre fatores locais e influências regionais externas, a análise dessas histórias evidencia a complexidade de suas memórias e sua contribuição para a formação da identidade cultural e social do Rio Grande do Sul. Nesse cenário, a incorporação de fotografias assume um caráter ilustrativo e complementar, funcionando como retratos visuais da época científica para observação e contextualização. Diferentemente dos estudos que adotam a análise imagética como método central, esta investigação utiliza as imagens como suporte documental, ampliando a narrativa histórica e colaborando na visualização de aspectos educacionais, sociais e históricos.

Conforme Burke (2005) destaca que as imagens carregam múltiplos significados que variam conforme os contextos de produção e recepção, podendo ser compreendidas tanto como representações quanto como construções simbólicas de um tempo e espaço específicos. Embora não tenham sido adotadas como método de análise independente, as fotografias dialogam com os registros textuais, enfatizando elementos como as condições estruturais das escolas, as práticas pedagógicas e o cotidiano escolar em Hulha Negra. Dessa forma, o material imagético se integra de maneira sutil à narrativa, ampliando a percepção dos fatos e enriquecendo o processo interpretativo.

Ao realçar as características singulares da vida e da cultura de Bagé e Hulha Negra, a História Local propicia uma abordagem que valoriza as especificidades que definem essas comunidades, ampliando o entendimento regional. Percorrendo essa área de solos férteis e vastos campos, uma análise se volta para os processos que consolidaram a organização política e social dos municípios no Brasil. A compreensão do município como ente federativo – integrada por território, povo e poder – assume

uma dimensão histórica que se desenvolve na articulação entre a base geográfica, a população e as práticas de governança.

Os primeiros aglomerados humanos se formaram a partir da necessidade de convívio e sobrevivência, utilizando práticas sociais e territoriais que antecederam a estruturação jurídica dos municípios. No Brasil, a colonização portuguesa estruturou a organização política das cidades como um meio de controle dos territórios conquistados, estabelecendo núcleos urbanos específicos tanto para a defesa quanto para a exploração econômica. Ao longo dos séculos, esse modelo se transformou, culminando na Constituição de 1988, que conquistou os municípios como entes federativos independentes, conferindo-lhes independência política, administrativa e financeira.

Essa trajetória dialoga com as abordagens teóricas que enfatizam a relevância da autonomia local e da cultura na configuração dos espaços urbanos e rurais. Lefebvre (1991) concebe a cidade como um espaço de criação, interação e transformação, no qual áreas urbanas e rurais se interpenetram, superando a dicotomia tradicional entre esses territórios. Nessa mesma perspectiva, Veiga (2002) e Endlich (2013) questionam as classificações oficiais, argumentando que a distinção entre o rural e o urbano deve ser integrada a partir de uma análise integrada das relações socioespaciais. Complementando essa visão, Kieling e Silveira (2015) destacam que o desenvolvimento territorial depende das inter-relações entre esses espaços, evidenciando sua articulação na construção de territórios em constante transformação.

Dessa forma, ao examinar os processos históricos que moldaram Bagé e Hulha Negra, esta investigação busca compreender os fundamentos que estruturaram a organização e o desenvolvimento desses espaços. Em seguida, serão analisados os eventos e condições que ocorreram na fundação do município de Bagé-Hulha Negra, destacando os fatores históricos que consolidaram sua formação e transformação ao longo do tempo.

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

Para compreendermos a formação do município de Bagé-Hulha Negra, é relevante explorar as circunstâncias históricas e os eventos que configuraram essa

região ao longo do tempo. Nesta seção, analisaremos a localização e o contexto histórico que deram origem à região, destacaremos os episódios marcantes que influenciaram seu desenvolvimento e discutiremos o contexto geográfico e as transformações socioeconômicas e agrícolas através dos assentamentos em Hulha Negra que ajudaram a definir sua identidade.

2.1.1.1 Localização, contexto histórico e episódios marcantes

Bagé e Hulha Negra são municípios situados no Rio Grande do Sul, uma região rica em história e recursos naturais. A localização estratégica dessas cidades, próxima à fronteira com o Uruguai, teve um impacto significativo em seu desenvolvimento econômico, cultural e social ao longo dos séculos.

A história de Bagé começa oficialmente em 1811, quando o marechal Diogo de Souza, governador da Capitania do Rio Grande do Sul, estabeleceu um acampamento militar na região durante a marcha para Montevidéu. Este acampamento, posicionado entre o Rio Negro e o Cerro de Bagé devido à abundância de recursos naturais como água, pastos e lenha, foi o embrião da futura cidade. A fundação de Bagé, em 1811, marcou o surgimento de um núcleo populacional que desempenharia um papel fundamental na história da região.

Bagé rapidamente se tornou um ponto estratégico durante diversos conflitos do século XIX, incluindo a Guerra da Cisplatina (1825-1828) e a Revolução Farroupilha (1835-1845), servindo como um importante ponto de apoio logístico e militar. Durante a Guerra da Cisplatina, Bagé foi um dos principais locais de passagem para as tropas brasileiras, proporcionando descanso e abastecimento.

A posição estratégica de Bagé durante a Guerra da Cisplatina (1825-1828) desempenhou um papel central na dinâmica militar e política do conflito, refletindo a interdependência entre território, circulação de tropas e controle geopolítico. Situada na região da Campanha do Rio Grande do Sul, Bagé tornou-se um ponto de articulação essencial para as operações do Exército Imperial Brasileiro, funcionando como um espaço de logística, deslocamento e reorganização das forças militares.

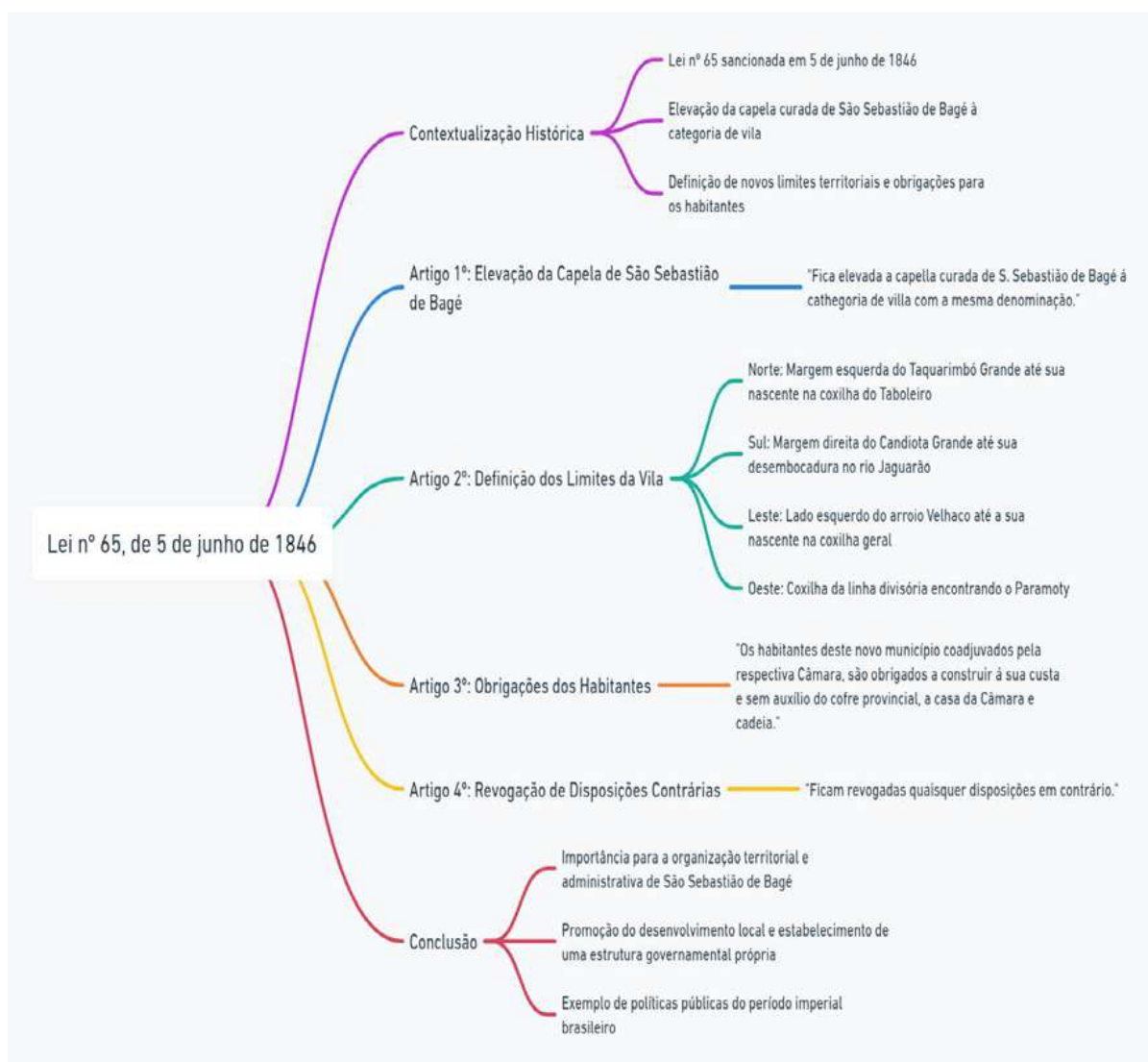
A partir da História Cultural, é possível compreender que a guerra não se limita aos debates diretos no campo de batalha, mas também se manifesta na construção de narrativas, na formação de identidades e na organização do espaço geográfico. Bagé, ao se constituir como um eixo de movimento militar, não apenas consolidou sua

relevância geopolítica, mas também incorporou elementos simbólicos que reafirmaram seu papel na expansão territorial e na defesa dos interesses do Império.

Durante a Revolução Farroupilha, Bagé consolidou sua importância militar, destacando-se como um dos principais pontos de resistência dos farrapos. Logo, Bagé desempenhou um papel essencial nesse conflito, servindo como um bastião estratégico dos revolucionários. Em reconhecimento ao crescimento populacional e à relevância da região, a capela curada de São Sebastião de Bagé foi elevada à categoria de vila em 1846, conforme estabelecido pela Lei Provincial nº 65.

Este avanço refletiu não apenas o aumento da população, mas também a crescente importância de Bagé no cenário político e social da época. Aqui, apresentamos a lei visualmente:

Figura 9 - Mapa mental da Lei Imperial que eleva Bagé à categoria de vila



A Lei nº 65, sancionada em 05 de junho de 1846, eleva a capela curada de São Sebastião de Bagé à categoria de vila, estabelecendo novos limites territoriais e obrigações para os habitantes. O artigo 1º trata da elevação da capela, enquanto o artigo 2º define os limites da nova vila, que incluem margens de rios e coxilhas. O artigo 3º impõe obrigações aos habitantes de respeitar as normas da Câmara local, e o artigo 4º revoga disposições contrárias à nova lei. Essa lei é importante para a compreensão da organização territorial e administrativa de Bagé, durante o período imperial brasileiro. Em síntese, em 1846 foi elevada à categoria de vila, e em 1859, à categoria de cidade.

No contexto das disputas políticas e territoriais do final do século XIX, a Revolução Federalista (1893-1895) representou um momento de intensas transformações para Bagé. A cidade tornou-se um espaço de conflito e resistência, marcado pelo cerco e pelos bombardeios que impactaram profundamente a população. Os confrontos entre legalistas e federalistas não apenas alteraram a dinâmica social e econômica local, mas também ressignificaram as experiências cotidianas dos habitantes, que vivenciaram os impactos da guerra em múltiplas dimensões. Como um dos principais cenários desse embate, Bagé foi atravessado por narrativas de medo, violência e adaptação, cujas marcas foram projetadas na memória coletiva e desenvolvida para a construção de identidades e significados associados à cidade e sua história.

O cerco imposto à cidade entre novembro de 1893 e janeiro de 1894 transformou Bagé em um campo de batalha, com trincheiras nas ruas e combates constantes, impactando profundamente a vida dos moradores. Durante este período, o edifício da Sociedade Espanhola de Beneficência²⁴ foi ocupado pelo exército, resultando em grandes danos.

A Batalha do Rio Negro, ocorrida em 28 de novembro de 1893, em Hulha Negra foi um evento marcado pela brutalidade no contexto da Revolução Federalista. Este conflito envolveu mais de dez mil combatentes guerrilhando durante sete dias,

²⁴ O edifício da Sociedade mencionado no contexto da Revolução Federalista refere-se à Sociedade Espanhola de Beneficência, que foi uma importante instituição beneficente em Bagé. Durante a Revolução Federalista, este edifício foi ocupado pelo exército, resultando em grandes danos e interrupções nas suas atividades. Após o conflito, a Sociedade conseguiu se reorganizar e retomar suas operações, inaugurando um hospital em 1916, marcando um novo capítulo de crescimento para a instituição.

resultando na morte de trezentos combatentes, sendo trinta deles degolados por Adão Latorre²⁵.

Durante o conflito, aproximadamente 300 civis foram mortos após se renderem, sob a promessa de que suas vidas seriam poupadas. Este episódio de degola em massa foi conduzido pelos federalistas liderados pelo general honorário Joca Tavares. Segundo o historiador Escobar (1920, p. 280-84), "Perante a civilização e as leis humanas nunca os assassinatos praticados no Rio Negro poderão justificar-se!".

O massacre do Rio Negro é lembrado como um símbolo de traição e deslealdade, com consequências trágicas para os prisioneiros republicanos. O massacre descrito por Sampaio (1920) representa um dos episódios mais sombrios da história militar do Brasil, caracterizando-se por extrema violência e elevado número de vítimas. Relatos da época sugerem que a quantidade de mortos foi significativamente alta, superando as três centenas, evidenciando a brutalidade dos confrontos. A ausência de registros exatos reforça a percepção da magnitude da tragédia, que se consolida como um marco de crueldade dentro do contexto militar brasileiro. Esse evento, ao longo do tempo, tem sido investigado sob diferentes perspectivas historiográficas, destacando-se tanto pelo impacto humano quanto pelas implicações e sociais da época.

Portanto, a Degola do Rio Negro é um evento que gerou várias versões e especulações, formando parte do imaginário local. Uma das lendas mais conhecidas de Hulha Negra é a da Lagoa da Música²⁶, associada a um evento trágico durante a

²⁵ Adão Latorre, figura central no episódio da degola ocorrido em 28 de novembro de 1893, no atual município de Hulha Negra, é lembrado como um carrasco implacável, que executou dezenas de prisioneiros republicanos, os pica-paus, ao sacar sua faca de prata e cortar-lhes a garganta. Sua ação, ordenada pelos maragatos Joca e Zeca Tavares, visava punir os inimigos na Guerra Federalista, conflito que marcou a região sul do Brasil com uma brutalidade extrema. Adão, um crioulo uruguaio, servia aos Tavares e era conhecido por sua lealdade feroz e destemido, apesar de sua biografia incerta e de sua origem humilde. A Revolução Federalista, que durou de fevereiro de 1893 a setembro de 1895, deixou um rastro de destruição e violência, com cerca de doze mil mortos, mil dos quais por degolamento. Latorre tornou-se um símbolo da selvageria desse período, especialmente após a execução do coronel Maneco Pedroso, baluarte do castilhismo. Este conflito, motivado por disputas políticas entre maragatos e pica-paus, foi alimentado pelo autoritarismo e pelas ambições de poder, mantendo o Rio Grande do Sul em uma constante efervescência política. Adão Latorre, agindo sob ordens, foi um instrumento de uma guerra sem tréguas, em que sua brutalidade o elevou à galeria dos vilões históricos, imortalizando-o como um soldado leal e temido.

²⁶ A lenda da "Lagoa da Música," narrada por Pedro Wayne, remonta à Revolução Federalista (1893-1895) e descreve um som harmonioso que emerge das águas da lagoa, supostamente produzido pelo sangue de centenas de gaúchos degolados durante o conflito. Esses sons, que muitos acreditam ser o toque de "cessar fogo" emitido pelo clarim de um jovem combatente, são atribuídos pelos locais a fenômenos sobrenaturais, enquanto os incrédulos tentam explicá-los como fenômenos acústicos

Revolução Federalista de 1893. Segundo a lenda, notas de música podem ser ouvidas emanando da lagoa nas noites de lua cheia, uma memória do jovem clarim que foi degolado na batalha. Este episódio trágico é lembrado até hoje e resultou na criação de um feriado municipal em 29 de novembro.

Figura 10 - Foto de Adão Latorre e Maneco Fulião



Fonte: Davila, 2012

Dentre outros acontecimentos importantes, apontamos que Bagé recebeu visitas de personalidades imperiais, como a princesa Leopoldina em 1885 e Dom Pedro II. Essas visitas ajudaram a consolidar a importância de Bagé na região e a promover seu desenvolvimento como a “Rainha da Fronteira”²⁷.

Bagé esteve entre as primeiras cidades do Brasil a implementar infraestrutura elétrica, com a introdução da eletricidade em 1899, durante a gestão do intendente José Otávio Gonçalves. Essa mudança alterou a dinâmica urbana e contribuiu para a expansão econômica local. Em 1901, o serviço telefônico foi implantado, ampliando as comunicações na cidade. No campo econômico, a fundação da Associação

causados por galerias subterrâneas. A lenda destaca a fusão entre história e imaginário popular, preservando a memória dos eventos trágicos e a reverência pela tradição oral da região.

²⁷ Considerada como “Rainha da Fronteira” por ser uma marca regional do pampa, há quem diga que este nome se origina pela presença das personalidades importantes que aqui estiveram como, Dom Pedro e a Princesa Isabel.

Comercial e Industrial de Bagé, em 13 de novembro de 1898, por Emílio Guilayn²⁸, estruturou mecanismos para a organização das atividades comerciais e industriais, consolidando a cidade como um centro de referência na região.

Além disso, é no final do século XIX e início do século XX, Bagé tornou-se um importante centro de atividade anarquista no Rio Grande do Sul. A cidade sediou a União Geral dos Trabalhadores em 1919 e viu a publicação de vários periódicos operários. Este movimento refletiu a forte atividade política e ideológica da cidade, contrastando com sua imagem predominantemente agropecuária.

Em 1884, a chegada do trem²⁹ a Bagé marcou um avanço significativo para a cidade, consolidando o progresso local devido ao impulso que o transporte ferroviário deu ao comércio e à atividade agropastoril. A construção da ferrovia em 1884 representou um marco no processo de desenvolvimento socioeconômico de Bagé, promovendo uma transformação significativa na dinâmica da região. Ao estabelecer uma conexão eficiente com outros centros econômicos, o desempenho da ferrovia teve um papel fundamental na circulação de produtos agrícolas e pecuários, facilitando o escoamento da produção local e estimulando a integração comercial. Além disso, esse avanço na infraestrutura de transporte impulsionou o crescimento urbano, favorecendo a expansão populacional e a modernização da cidade. Dessa forma, a ferrovia não apenas consolidou Bagé como um polo estratégico no cenário econômico regional, mas também contribuiu para sua inserção em um contexto mais amplo de desenvolvimento nacional.

A instalação da primeira charqueada em grande escala em Bagé, em 1891, redefiniu as relações de trabalho e as dinâmicas produtivas na região. Com a

²⁸ Um espanhol radicado em Bagé desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento econômico da cidade nos séculos XVIII e XIX. Este empreendedor atuou em diversas áreas, incluindo comércio, indústria, pecuária e política. Foi responsável por fundar a primeira casa bancária de Bagé, modernizou o Moinho Bageense, organizou a Charqueada Santo Antônio e serviu como o primeiro presidente da Associação Rural de Bagé e da Associação Comercial. Um dos feitos notáveis deste pioneiro foi a instalação da energia elétrica na cidade, em uma época em que a maioria considerava que a água e o esgoto eram mais prioritários. Além disso, trouxe a telefonia para Bagé em novembro de 1901, começando com a instalação de 20 aparelhos. Em dezembro do mesmo ano, inaugurou a Central Telefônica e instalou 100 aparelhos para pessoas ilustres e autoridades, destacando-se como um verdadeiro visionário no progresso da infraestrutura urbana.

²⁹ A Estrada de Ferro que ligava Rio Grande a Bagé teve início de construção em 24 de junho de 1881. Suas atividades datam o ano de 1884. De acordo com a pesquisadora Maira Eveline Schmitz (2013) um dos fatores essenciais para a construção ferroviária se deu por causa da Revolução Industrial, e também, pela consolidação da sociedade baseada no capital. Partindo disso, aos arredores desta estação de ferro começa a surgir a comunidade Rio Negro construindo um cenário de paisagem urbano-industrial.

introdução da mão de obra assalariada após a abolição da escravidão, as charqueadas passaram a ocupar um papel central na economia local, distinguindo-se das de Pelotas, que, em seu período inicial, se estruturaram com base no trabalho escravizado. A introdução das câmaras frias na década de 1940 transformou os processos produtivos, modificando as formas de organização do trabalho e de circulação de mercadorias. Essas mudanças serão comprovadas a partir do contexto socioeconômico da região, considerando as práticas, representações e significados atribuídos ao trabalho e à produção no período.

A criação do distrito de Passo do Lajeado em 12 de junho de 1897 foi outro episódio relevante para o desenvolvimento administrativo e econômico da região que hoje conhecemos como Hulha Negra. Este evento inicial estabeleceu as bases para a futura organização territorial e foi um passo na trajetória de emancipação política e social do distrito, que ainda fazia parte do município de Bagé. No início do século XX, Bagé passou por um processo de modernização, com a introdução de serviços públicos como água encanada e eletricidade. Essa modernização serviu para o crescimento urbano e a melhoria da qualidade de vida dos habitantes.

A mineração de carvão em Hulha Negra teve início em 1863, vinculando-se a atividades produtivas locais, especialmente às fábricas e charqueadas. A remoção de sujeira em minas de encosta e ao longo dos cursos d'água, tornando-se parte do cotidiano da população e das dinâmicas econômicas da região. Durante a primeira metade do século XX, essa atividade consolidou-se como um elemento central da economia local, influenciando as relações de trabalho e a organização social.

No entanto, com o aumento da concorrência do carvão importado, intensificado após a Primeira Guerra Mundial, e o esgotamento gradual das jazidas, como a Mina dos Ratos, que cerrou suas atividades em 1958 após mais de um século de exploração, a mineração passou por transformações. A falta de infraestrutura adequada e a predominância de práticas extrativas em pequena escala limitaram a continuidade da atividade, resultando na perda de sua relevância econômica. Essas mudanças reconfiguraram não apenas a economia local, mas também as dinâmicas sociais e culturais associadas ao trabalho mineiro na região.

Os primeiros colonos alemães chegaram à região de Trigolândia e enfrentaram desafios como geadas, enchentes e o sopro do minuano. A colonização alemã de Hulha Negra começou em 1925, quando agricultores de Pelotas, liderados pelo engenheiro agrônomo Francisco Krenzinger se estabeleceu na região. Esses colonos

introduziram novas práticas agrícolas, especialmente na cultura do trigo, transformando a economia local e criando uma comunidade agrícola próspera.

De acordo com a Revista Comemorativa da Colônia Rio Negra (1950, p.55-58) a imagem abaixo mostra a colheita mecânica do trigo no final da década de 1920, na região conhecida atualmente como Trigolândia. O primeiro trator da colônia que era um “*LanzBulldog*”³⁰ que pertenceu a Guilherme Klien, que por sua vez, fez um excelente trabalho econômico.

A fotografia captura um momento histórico significativo em que se utilizava maquinário agrícola primitivo para colher trigo. No centro da imagem, há uma grande máquina de colheita puxada por animais, com várias pessoas envolvidas no processo de colheita. Algumas pessoas estão operando a máquina, enquanto outras parecem organizar ou empilhando o trigo colhido. Ao fundo, uma paisagem aberta e plana, típica das regiões agrícolas, destaca a vastidão dos campos de trigo. A Figura 11 reflete a transição tecnológica na agricultura, da mão de obra manual para a utilização de maquinário, facilitando o aumento da produtividade agrícola.

Figura 11 - Colheita mecânica do trigo na Trigolândia/ Hulha Negra



Fonte: Revista Comemorativa dos 25 anos do Rio Negro, 1950, p. 55.

³⁰ O Lanz Bulldog foi um trator icônico produzido pela Heinrich Lanz AG em Mannheim, Baden-Württemberg, Alemanha. A fabricação desse trator começou em 1921, e, nas décadas seguintes, várias versões do Bulldog foram criadas e vendidas até 1960. Em 1956, a Deere & Company comprou a Heinrich Lanz AG e começou a utilizar a marca "John Deere Lanz" para os produtos da linha Lanz. Pouco tempo após a aquisição, o nome Bulldog foi abandonado, e a marca Lanz foi gradualmente deixada de lado. Esse trator é reconhecido na história da maquinaria agrícola por sua durabilidade e design inovador para a época.

Logo, a chegada destes imigrantes foi um divisor de águas para a economia agrícola de Bagé, pois, eles introduziram novas técnicas agrícolas, diversificando a produção e criando uma base sólida para a economia rural. Os primeiros colonizadores enfrentaram inúmeras dificuldades, desde as rigorosas condições climáticas até a vegetação local desconhecida. Como Krenzinger³¹ apontou, a colonização exigia habilidades avançadas para transformar campos férteis em terras produtivas sem a degradação das práticas agrícolas antigas. A partir de 1932, famílias católicas de alemães vindos de Rolante também se fixaram na região, contribuindo para a diversidade cultural e religiosa.

Os desafios climáticos e as pragas enfrentadas pelos agricultores na década de 1930 exigiram inovação e robustez para superá-los. Estes obstáculos destacaram a importância da pesquisa agrícola e da adaptação às condições locais para garantir a prosperidade agrícola da região.

A criação da Estação Experimental Fitotécnica da Fronteira em 1929 foi um marco relevante para o desenvolvimento agrícola de Hulha Negra. A estação fornecia sementes de novas espécies de trigo aclimatadas, mitigando problemas como fungos e pragas, e contribuindo para a prosperidade agrícola local. Este esforço ajudou a estabilizar a produção agrícola e garantiu a segurança alimentar dos colonos.

³¹ Francisco Krenzinger, engenheiro agrônomo, teve um papel decisivo na colonização da região de Hulha Negra, iniciada em 1925. Sua liderança foi essencial para a organização de novas técnicas agrícolas, principalmente no cultivo de trigo, o que transformou a economia local e estabeleceu uma comunidade agrícola próspera. Além de fornecer conhecimento técnico, Krenzinger promoveu a cooperação e a resiliência entre os colonos, ajudando-os a superar adversidades climáticas e pragas. Sua visão de uma agricultura moderna e sustentável deixou um importante legado, evidenciado no desenvolvimento econômico e social da região. O artigo "*Vom Urwald zum Kamp in Südbrasilien*" de F. Krenzinger, publicado em 1927, oferece uma análise detalhada das condições agrícolas no sul do Rio Grande do Sul e apresenta diretrizes práticas para atividades agrícolas na região.

Figura 12 - Antiga Estação Experimental Fitotécnica da Fronteira



Fonte: Arquivo do Museu Dom Diogo de Souza, 2024

A Figura 12 mostra a antiga Estação Experimental Fitotécnica da Fronteira, um local histórico onde foram desenvolvidas variedades importantes de trigo, incluindo o Frontana. Este prédio tem um design simples e funcional, com um telhado de quatro águas e diversas janelas distribuídas ao longo das paredes, permitindo ampla iluminação natural. Em frente ao edifício, pode-se ver uma área ajardinada bem cuidada, com plantações organizadas e delimitadas, o que reforça a finalidade experimental e agrícola do local.

Este centro de pesquisa foi meritório para a agricultura brasileira, proporcionando avanços significativos na produção de trigo. Em 2011, a estação foi renomeada para Centro de Pesquisa Iwar Beckman, em homenagem ao cientista por suas contribuições notáveis. O local não apenas serviu à pesquisa agrícola, mas também se tornou um espaço de aprendizado e lazer para a comunidade de Bagé, recebendo visitas de figuras importantes como Getúlio Vargas e ministros da Agricultura. Essas visitas sublinharam a importância do trabalho realizado ali para o progresso agrícola do país (Beckman, 2017, p. 22, 30, 34-36).

Portanto, o cultivo de trigo³² em Bagé tem uma longa tradição, remontando ao início do século XX, pois as técnicas agrícolas começaram a se modernizar,

³² De acordo com Alcides Lima (1882) o trigo foi a principal produção na lavoura rio-grandense nas primeiras décadas do século XVIII, no entanto, já em 1824 acabou baixando consideravelmente de

permitindo um aumento considerável na produtividade e na qualidade do grão. Ivar Beckman³³, um geneticista sueco, realizou importantes pesquisas e desenvolveu variedades de trigo adaptadas ao solo brasileiro.

A produção de trigo em Bagé constitui um elemento relevante para a economia local, desempenhando um papel estratégico no setor agrícola da região. As extensas áreas de cultivo destinadas a essa cultura não apenas demonstram sua importância na estrutura produtiva, mas também evidenciam sua contribuição para a sustentabilidade econômica e social do município. Além de contribuir para a geração de emprego e renda, a atividade tritícola fortaleceu a integração da cidade aos mercados regionais e nacionais, consolidando-se como um vetor de desenvolvimento e competitividade no cenário agropecuário. Deste modo, ela não apenas abasteceu o mercado interno, mas também contribuiu para as exportações da região.

Figura 13 - Mecanização na lavoura de trigo



Fonte: Revista Comemorativa 25 anos da Colônia Rio Negro, 1950, p.58

valor chegando até mesmo a desaparecer em que cedeu lugar para os produtos advindos das charqueadas, em 1824. No entanto, neste cenário de colonização, o trigo vigorou novamente.

³³ Ivar Beckman, reconhecido como o pai do trigo no Brasil, introduziu as variedades de trigo Rio Negro (1938) e Frontana (1940). Os nomes fazem alusão à região de produção. Conforme Beckman (2017, p. 4), “Frontana foi inovador devido ao ciclo mais curto, ao porte mais baixo, à resistência a doenças, especialmente ferrugens, à tolerância à acidez do solo, à ampla adaptação e à qualidade tecnológica, apresentando baixa sensibilidade à germinação na espiga”.

A imagem mostra uma colheita de trigo com duas colheitadeiras operando no campo. As máquinas são grandes e estão em movimento, coletando o trigo maduro. A perspectiva da imagem, tirada de baixo para cima, destaca a altura das plantas de trigo, que ocupam a maior parte do quadro, com os operadores das colheitadeiras visíveis ao fundo. A fotografia é em preto e branco, o que confere um aspecto histórico à cena, pois, retrata o final da década de 30 do século passado. Nesta época, a atual Trigolândia era chamada de Colônia Rio Negro, pois, é somente em 1957 que ela adquirirá este nome.

Portanto, a Integração desta imagem é interessante para entendermos a influência das técnicas agrícolas modernas na região em meados de 1920 ilustrando a evolução das práticas agrícolas, com vistas a contribuir visualmente para a narrativa histórica e econômica da comunidade.

Contudo, apesar de seu esplendor, a produção de trigo em Bagé enfrentou desafios, como na safra de 1957³⁴, incluindo condições climáticas adversas e a necessidade de técnicas agrícolas avançadas para manter a competitividade no mercado.

Na década de 1940, foi estabelecida a Cooperativa Triticola Assis Brasil, que operou até meados dos anos 1980. Após esse período, suas instalações passaram a abrigar o Centro Comercial, a Rodoviária e o Ginásio de Esportes da cidade. Destacaram-se na criação da cooperativa figuras como Francisco Kloppenburg e Jaime Brasil, durante uma época em que o cultivo do trigo predominava na região. A criação da Cooperativa Agrícola Assis Brasil em 1946 exemplifica a importância do cooperativismo para a sustentabilidade econômica dos colonos. A cooperativa desempenhou um papel pivotal na construção de silos e armazéns, bem como na representação dos interesses dos agricultores junto às autoridades. Atualmente, esse local é conhecido como Centro de Pesquisa de Diversificação Agropecuária da FEPAGRO.

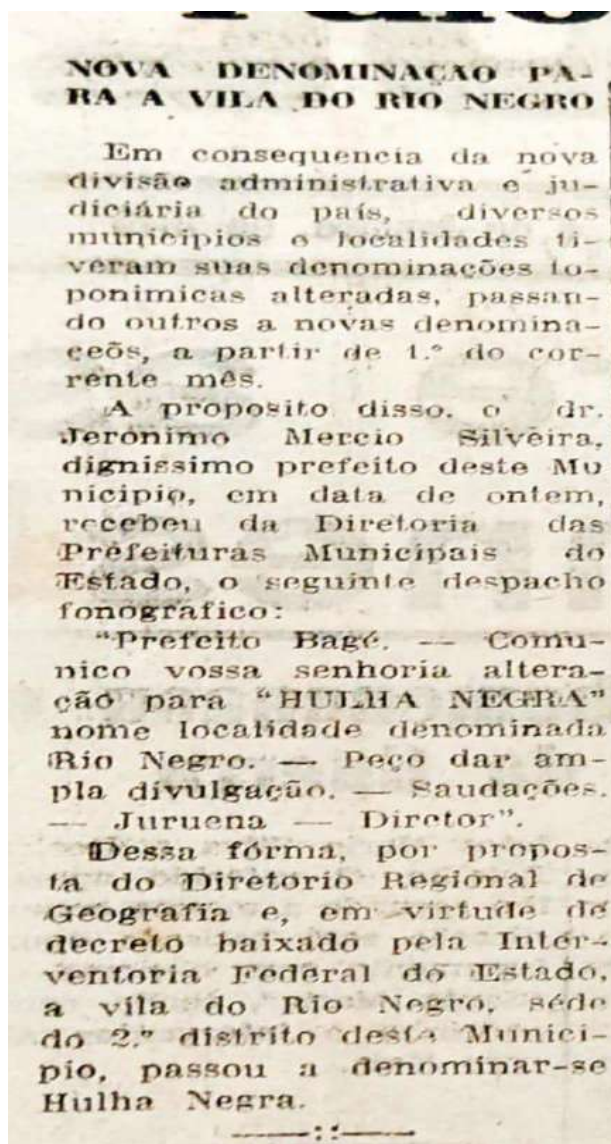
³⁴ Os períodos de crise, como a queda na demanda por trigo em 1956, foram enfrentados com resiliência. Houve uma dramática redução dos compradores de trigo em 1956, e em 1957 não havia quem comprasse trigo em quantidade suficiente para gerar um lucro significativo. O "enterro do trigo" em 1957, um protesto simbólico contra a falta de compradores. Esse evento destacou a importância econômica dos colonos e sua capacidade de mobilização.

Nos anos 1930, Hulha Negra testemunhou o crescimento da indústria cerâmica, liderada por João e Deiro, e o comércio intermediado por Pedro Rabione Saco, que se destacou como um financiador local essencial para a produção agrícola e o abastecimento das residências até a década de 1940.

Em 31 de março de 1938, Passo do Lajeado foi renomeado para Rio Negro através do decreto estadual nº 7199. Esta mudança administrativa refletiu a evolução da importância da região dentro do contexto estadual e a consolidação de sua identidade territorial. No entanto, a mudança de nome também simbolizou o fortalecimento da economia local, impulsionada pela indústria do carvão e pela agricultura.

Em 29 de dezembro de 1944, o distrito de Rio Negro foi renomeado para Hulha Negra, consolidando a identidade da região associada à riqueza do carvão mineral. Embora, apontassem que a alteração de nome teria ocorrido por causa da existência de uma estação ferroviária com o mesmo nome no Paraná existem outras proposições acerca do assunto, pois, no ano de 1944 não havia nenhuma nota sobre o assunto no jornal imperante na cidade: Correio do Sul, no entanto, no dia 04 de janeiro de 1945 encontramos a seguinte informação.

Figura 14 - Nova denominação para a vila do Rio Negro



Fonte: Correio do Sul. Nova denominação para a vila do Rio Negro. Bagé. 1945. Arquivo Público Municipal de Bagé

Em janeiro de 1945, o jornal Correio do Sul de Bagé publicou uma nota anunciando a mudança de nome da Vila do Rio Negro para Hulha Negra, resultado de uma reestruturação administrativa e judiciária do Brasil. Esta alteração foi comunicada oficialmente ao prefeito de Bagé, Dr. Jerônimo Mércio Silveira, pela Diretoria das Prefeituras Municipais do Estado, destacando que a decisão havia sido tomada em 1944, mas entrou em vigor em 1º de janeiro de 1945. Esse processo de renomeação reflete as políticas de centralização e otimização da governança inovadoras pelo governo federal durante a era Vargas, uma época específica por tentativas de consolidar o controle administrativo e promover a identidade nacional.

A escolha do nome "Hulha Negra" está intrinsecamente ligada à importância econômica da mineração de carvão na região. Este movimento de vincular identidades regionais a características econômicas e naturais não visava apenas fortalecer a economia local, mas também integrar essas localidades ao projeto nacional de desenvolvimento e modernização.

A nota também revela o procedimento formal e burocrático específico da administração pública da época, utilizando despachos fonográficos para transmitir informações importantes. Este método de comunicação reflete as tecnologias disponíveis naquele período e a formalidade do processo administrativo.

A intervenção da Interventoria Federal, que sancionou a mudança por meio de decreto, exemplifica a centralização do poder e o controle administrativo federal sobre as localidades. Este evento pode ser interpretado como parte de uma estratégia mais ampla do governo Vargas para fortalecer a identidade nacional, promover o desenvolvimento econômico regional e consolidar o controle central sobre as administrações locais.

Hulha Negra passou por diversas transformações em sua constituição municipal, incluindo disputas sobre sua nomenclatura. Uma matéria publicada no Jornal Correio do Sul, em 28 de fevereiro de 1945, apresenta o parecer do Dr. Mariano Senna Sobrinho sobre a mudança do nome da Vila de Rio Negro para Hulha Negra. Diferentemente do que poderia se supor, Sobrinho se posiciona contra a alteração, argumentando que, embora existam justificativas econômicas e etimológicas para a nova denominação, o nome original carrega significados históricos e vínculos afetivos construídos ao longo do tempo. O debate sobre a mudança de nome não reflete apenas decisões administrativas, mas também disputa em torno das representações e identidades atribuídas ao espaço, evidenciando a relação entre memória, cultura e poder na configuração municipal.

Figura 15 - Transcrição do parecer do Dr. Mariano Senna Sobrinho sobre a mudança de nome da Vila de Rio Negro, para o de Hulha Negra



Fonte: Correio do Sul. Nova denominação para a vila do Rio Negro. Bagé. 1945. Arquivo Público Municipal de Bagé

Sobrinho aponta que a etimologia do termo "Hulha" está correta, referindo-se ao carvão mineral, um recurso importante para a economia local. No entanto, ele argumenta que o nome "Rio Negro" tem uma profunda ligação histórica e emocional com a população local que deveriam ter sido consideradas prioritariamente em decisões de renomeação. Ele menciona eventos importantes, como os combates da Revolução de 1893, que ocorreram nas cercanias da vila, destacando a importância do nome original na memória coletiva da comunidade.

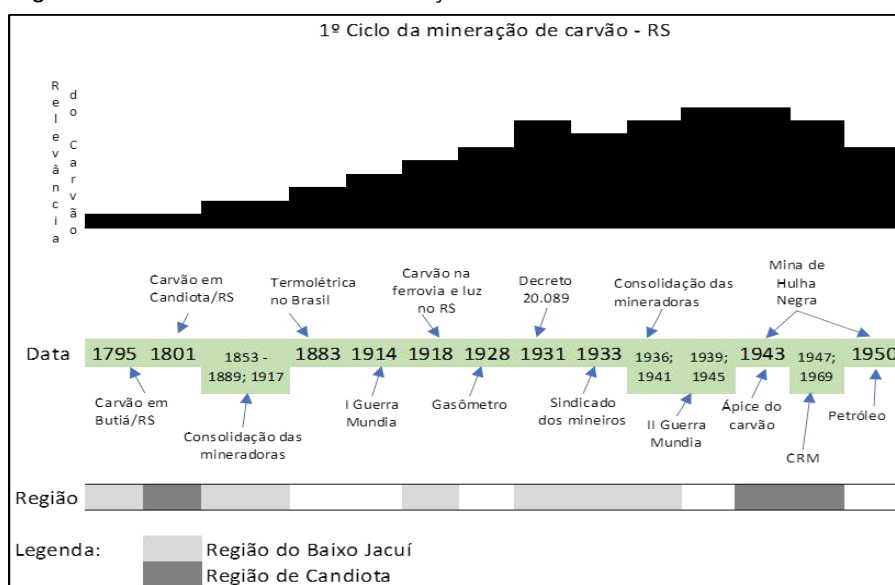
Além disso, Sobrinho enfatiza que a mudança de nome não resolve questões práticas ou geográficas significativas e sugere que a manutenção do nome "Rio Negro" é mais adequada para preservar a identidade cultural e histórica da região.

A resistência à mudança de nome de "Rio Negro" para "Hulha Negra" exemplifica o conflito entre a visão econômica funcionalista imposta pelo governo e a preservação das tradições e sentimentos locais. Em suma, o parecer de Mariano Senna Sobrinho é uma defesa articulada da manutenção do nome Rio Negro, refletindo uma profunda compreensão das implicações culturais e históricas envolvidas.

Esta mudança de nome foi importante para a comunidade, embora houvesse pensamentos contraditórios, por fim, refletiu não apenas a importância econômica do carvão, mas também a luta e a superação dos trabalhadores e colonos da área. A nova denominação marcou uma nova fase de desenvolvimento e reconhecimento para o distrito.

Por falarmos na questão da importância econômica do carvão observaremos o gráfico abaixo acerca do primeiro ciclo da mineração em nosso estado.

Figura 16 - Primeiro ciclo da mineração



Fonte: Witkowski (2019); Oliveira (2018); Sena (2014); Golasz (2013)

A exploração de carvão mineral no Rio Grande do Sul teve início com as primeiras descobertas registradas em 1795 na região de Curral Alto, seguidas em 1801 pela identificação do minério em Candiota. Essas descobertas impulsionaram o envio das primeiras amostras para análise no Rio de Janeiro em 1807, onde

inicialmente foram consideradas de boa qualidade, mas posteriormente revelaram limitações devido ao alto teor de cinza e baixo poder calorífico. Ao longo do século XIX, novas jazidas foram descobertas e diversas mineradoras foram estabelecidas, embora enfrentassem desafios operacionais e financeiros que resultaram em sucessivas falências.

A criação do Consórcio Administrativo de Empresas de Mineração (CADEM) em 1936 foi um marco na consolidação do setor, reunindo mineradoras importantes como a Companhia Estrada de Ferro e Minas de São Jerônimo e a Companhia Carbonífera Riograndense. O decreto federal de 1931, que incentivava o uso do carvão nacional, foi determinante para o desenvolvimento de minas como a de Hulha Negra, que se destacou como fornecedora essencial de carvão durante a Segunda Guerra Mundial, especialmente em 1943, quando a mineração gaúcha atingiu seu auge. No entanto, com o término da guerra e a retomada das importações de carvão estrangeiro, somado à transição da ferrovia para motores a diesel, a demanda pelo carvão nacional diminuiu drasticamente. Este contexto levou ao declínio da Mina de Hulha Negra, que encerrou suas atividades, simbolizando o fim do primeiro ciclo de mineração de carvão no Rio Grande do Sul.

A qualidade do carvão de Hulha Negra foi reconhecida, mas as dificuldades políticas e econômicas impediram a concretização de um polo carboquímico na região. Os esforços do Conselho Regional de Desenvolvimento da Campanha/CORED³⁵ e das figuras locais importantes não foram suficientes para superar esses obstáculos, resultando na instalação da usina em Candiota.

A construção da usina térmica de Candiota I em 1960 foi uma peça-chave para a revitalização da indústria do carvão. A usina destacou o potencial energético do carvão da região, abrindo novas possibilidades para seu aproveitamento e contribuindo para o desenvolvimento econômico local. Este evento marcou o início de uma nova fase de exploração energética e industrial na região, promovendo crescimento e desenvolvimento sustentável. Nos últimos anos, projetos de construção de usinas termelétricas, como a Usina Termelétrica Nova Seival³⁶ (UTE), passaram

³⁵ O CORED Campanha é um órgão colegiado que promove o desenvolvimento regional na área da Campanha, uma das regiões do Rio Grande do Sul. O conselho trabalha para articular políticas públicas, projetos e iniciativas que visem o desenvolvimento econômico, social e ambiental da região.

³⁶ Nesta nova fase da usina temos observado que, apesar das limitações impostas pela baixa qualidade do carvão nacional e sua localização distante dos grandes polos industriais, a mineração de carvão em Candiota pode ser mantida de forma sustentável se práticas responsáveis de gestão e governança

por rigorosas avaliações ambientais. Esses projetos evidenciam a relevância de realizar análises detalhadas dos impactos climáticos e socioambientais antes de serem executados

Na sequência dos acontecimentos, a fundação da Colônia Salvador Jardim em 1964 é um exemplo de colonização que deu certo dentro dos seus propósitos iniciais nesta região. Iniciada por 23 famílias que adquiriram terras férteis para agricultura e pecuária, a colaboração com a Cooperativa Agrícola Mista de Aceguá (CAMAL) foi um ponto nevrálgico para o desenvolvimento da colônia.

Figura 17 - Fachada da CAMAL



Fonte: Foto do arquivo da Colônia Nova (Aproximadamente 1950-1970)

A Figura 17, acima, mostra a fachada da CAMAL, com um grande número de pessoas reunidas em frente ao prédio. O edifício é grande e moderno para época, com várias janelas distribuídas de maneira regular, e apresenta a inscrição "CAMAL" claramente visível na parte superior da fachada. A cena foi de uma importante reunião comunitária. As pessoas estão vestidas com roupas típicas de meados do século XX,

forem adotadas. No entanto, a viabilidade contínua da usina depende da implementação de tecnologias mais limpas e eficientes, além da manutenção do apoio das comunidades locais e da confiança dos stakeholders, alinhando-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e critérios ESG (Ambiental, Social e Governança). Portanto, enquanto a usina de Candiota se mantém operante, sua continuidade está condicionada à adoção de medidas que mitiguem os impactos ambientais e promovam um desenvolvimento socioeconômico responsável.

sugerindo que a fotografia foi tirada entre as décadas de 1950 e 1970, pois, infelizmente na fonte retirada não havia a data exata.

Este edifício foi um espaço central para o desenvolvimento da colônia de Aceguá, refletindo a importância da cooperação comunitária e das práticas agrícolas na organização social e econômica da região. A iniciativa promoveu a integração entre os colonos e incentivou o aperfeiçoamento das técnicas de cultivo, fortalecendo as relações de trabalho e os laços comunitários. Dessa forma, mais do que um ponto de referência territorial, esse espaço tornou-se parte das experiências e memórias dos grupos que ali viveram, contribuindo para a construção de sentidos e identidades associadas à vida no campo.

Ademais, a CAMAL operou como um vetor fundamental no desenvolvimento econômico da Colônia Salvador Jardim, proporcionando assistência técnica, financiamentos e suporte logístico, visto que, os pioneiros da Colônia Salvador Jardim enfrentaram desafios expressivos ao demarcar lotes, construir infraestruturas e obter financiamentos. Inicialmente, a falta de apoio bancário representou um obstáculo significativo, mas com o tempo, essa barreira foi superada, permitindo um desenvolvimento sustentável da colônia.

Ao longo das décadas, a produção agrícola na Colônia Salvador Jardim evoluiu significativamente, acompanhando os avanços tecnológicos e a organização de práticas agrícolas modernas. A mecanização das colheitas, que no início eram realizadas manualmente, avançou com a introdução de máquinas agrícolas como a Marumbi e a John Deere. Esse progresso facilitou o trabalho dos colonos e aumentou a produtividade, refletindo a capacidade de adaptação e inovação dos habitantes.

Ao longo do século XX, a modernização de Bagé avançou com investimentos em infraestrutura, incluindo a pavimentação de ruas, a construção de hospitais e a ampliação das redes elétricas e de saneamento. Essas transformações não apenas alteraram a organização urbana, mas também redefiniram as experiências cotidianas da população, integrando novos elementos ao espaço da cidade. Além das mudanças estruturais, Bagé preserva um patrimônio histórico composto por edifícios e monumentos que narram diferentes períodos de sua trajetória, desde sua fundação até o presente, configurando-se como espaços de memória que testemunham as dinâmicas sociais, econômicas e políticas da região.

No campo econômico, Bagé se consolidou como um polo agropecuário, destacando-se pela criação de gado e pelo cultivo de arroz, atividades que estruturam

práticas produtivas e relações sociais no território. Com o passar das décadas, a cidade incorporou novos setores à sua economia, e a expansão da indústria e do comércio passou a desenvolver um papel crescente na configuração do mercado local. Esses processos evidenciam a interação entre tradição e inovação, articulando diferentes formas de produção e circulação de bens e serviços.

Nesse contexto de reorganização territorial e redefinição de vínculos administrativos, o movimento emancipatório para a criação do município de Hulha Negra ganhou força a partir da década de 1960. A mobilização da população em busca de maior autonomia reflete a construção de novos sentidos de pertencimento e de gestão do espaço, orientando debates sobre a administração e o desenvolvimento regional. Como resultado desse processo, em 20 de março de 1992, Hulha Negra foi oficialmente emancipada, com uma população inicial de 7.351 habitantes. A criação do novo município abriu possibilidades para investimentos locais e melhorias em infraestrutura, redefinindo as formas de organização social e econômica da comunidade.

Apesar dos desafios enfrentados ao longo de sua história, Hulha Negra mantém potencial para a exploração de seus recursos, especialmente no setor mineral. A mineração de carvão, que desempenha um papel relevante na conformação da economia local, ainda se apresenta como um campo de possibilidades, desde que homologado a práticas sustentáveis. Estudos e iniciativas recentes buscam reavaliar o aproveitamento energético desse recurso, explorando alternativas que conciliem eficiência econômica e menor impacto ambiental. Entre as estratégias comprovadas, destaca-se o uso do carvão em misturas destinadas à produção de coque para a indústria do aço, envolvendo a adoção de práticas que envolvem em sintonia com as novas demandas ambientais e tecnológicas.

A história de Bagé e Hulha Negra se entrelaça em processos contínuos de transformações, nas quais mudanças estruturais e ressignificações culturais moldam as relações entre os espaços urbanos e rurais, as dinâmicas econômicas e as experiências da população ao longo do tempo.

Na literatura, a narrativa "**Carvão**" de Pedro Wayne retrata o carvão de Hulha Negra como um recurso abundante e rico, descrevendo-o como um "combustível precioso" que "chega a andar solto por cima do chão" (Wayne, 1974, p. 45). Essa representação ressalta não apenas a importância econômica do carvão, mas também os significados atribuídos a ele no imaginário local. Ao essa integrar visão literária com

os registros históricos e técnicos, Hulha Negra surge como um espaço onde memória e materialidade se entrecruzam, evidenciando a relação entre a mineração e a construção simbólica da região.

O carvão, além da fonte energética, tornou-se parte da identidade coletiva, refletindo as experiências de trabalho, os desafios da redução e as expectativas de progresso associadas à atividade mineradora. Em 1949, a produção de carvão nas Minas do Leão e de Hulha Negra alcançou 87.201 toneladas, consolidando a redução como um eixo central da economia local. No entanto, com o avanço das galerias e o aumento dos custos operacionais, a produção em Hulha Negra começou a declinar. A decisão governamental de encerrar a mineração na região, justificada pela baixa produtividade e pelos altos custos para a Viação Férrea, marcou um ponto de inflexão na história econômica e social da comunidade.

Dessa maneira, a mineração em Hulha Negra não se limita a um ciclo econômico, mas expressa a interação entre práticas produtivas, narrativas culturais e formas de organização social. O carvão, mais do que um recurso natural, tornou-se um símbolo de resistência e transformação, articulando memórias do passado e expectativas de futuro dentro do cenário regional.

Paralelamente a essas transformações, outros processos de ocupação e reorganização territorial marcaram a região. Em 1978, um conflito pela posse de terras entre posseiros e indígenas na Reserva de Nonoai, no norte do Estado, resultou no reassentamento de 125 famílias na Colônia Nova, localizada no município de Bagé. Esse projeto foi articulado pela CAMAL, composto por alemães-russos assentados na região, com o objetivo de fortalecer a produção leiteira. As famílias foram alocadas em uma área adquirida pelo Governo do Estado, formando uma comunidade que passou a ser conhecida como Colônia Nova Esperança.

Entre os assentados, 106 famílias eram provenientes de Nonoai, enquanto 19 já pertenciam à própria região. Ao longo da década de 1980, a chegada de novas famílias modificou ainda mais a configuração da área. Em 1989, grupos vindos do norte do Estado, organizados em torno do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), passaram a ocupar o território, inserindo novas dinâmicas sociais e produtivas no espaço. Esses processos evidenciaram a forma como diferentes grupos sociais, a partir de suas trajetórias e experiências, resignificaram a ocupação da terra, estabelecendo novas relações entre trabalho, território e identidade.

A partir da década de 1990, a instalação de assentamentos rurais, muitos ligados ao MST, trouxe profundas mudanças socioeconômicas para Hulha Negra. Esses assentamentos não apenas repovoaram a área rural, mas também diversificaram a produção agrícola, promovendo um desenvolvimento mais sustentável. Na sequência pontuamos as características geográficas, como planícies e colinas, e os aspectos socioeconômicos, incluindo a questão agrária, a agropecuária predominante e a importância da rede de estradas para a integração econômica da região.

2.1.2 Contextos geográficos e socioeconômicos

Estrategicamente localizada ao redor da estação ferroviária de Rio Negro, inaugurada em 1884, a comunidade de Hulha Negra viu nessa infraestrutura um elemento vital para seu desenvolvimento. Durante uma época em que as ferrovias eram os principais meios de transporte de pessoas e mercadorias, a proximidade com a estação facilitou significativamente o acesso a outras regiões, permitindo um fluxo contínuo de ideias e recursos essenciais para o desenvolvimento local, incluindo o educacional.

A estação ferroviária serviu não apenas como um hub logístico, mas também como um catalisador para o enriquecimento e a expansão das oportunidades educativas em Hulha Negra. A localização estratégica e as características socioeconômicas do município impactaram significativamente as políticas educacionais e a institucionalização de práticas educativas na região. Esse impacto é evidente quando consideramos a história da estação ferroviária de Rio Negro pela *Southern Brazilian Rio Grande do Sul Railway*, inaugurada em 1884.

A Ferrovia Sul do Rio Grande do Sul, conhecida em português como Viação Férrea do Rio Grande do Sul (VFRGS), foi uma companhia ferroviária que desempenhou um papel central na reconfiguração dos fluxos econômicos e sociais no Rio Grande do Sul. Criada entre o final do século XIX e o início do século XX, em um contexto de ampliação da infraestrutura ferroviária no Brasil, a VFRGS viabilizou a circulação de mercadorias, pessoas e saberes, conectando diferentes regiões e favorecendo a integração econômica.

As ferrovias não apenas facilitaram o escoamento da produção agrícola, mas também reestruturaram territórios para promover a articulação entre áreas rurais e

centros urbanos. A VFRGS influenciou diretamente o crescimento das cidades ao longo de suas rotas, criando novas dinâmicas de ocupação e trabalho. Além de contribuir para a modernização da infraestrutura regional, a ferrovia foi um espaço de intercâmbio cultural, que não circulava não apenas bens, mas também ideias, projetos e experiências que desenvolveram para a organização social e educacional do estado.

A história da estação ferroviária de Rio Negro e da VFRGS evidencia o papel das ferrovias como agentes de transformação, ultrapassando sua função logística para atuar como mediadoras das interações entre economia, cultura e sociedade.

Em Hulha Negra, a proximidade com a ferrovia possibilitou uma maior integração com outras regiões, ampliando as oportunidades educativas e promovendo o crescimento econômico por meio das charqueadas, bem como, a vinda de imigrantes alemães para a região.

As charqueadas, por sua vez, representaram um verdadeiro motor econômico para Bagé e Hulha Negra. A primeira charqueada em grande escala foi fundada em 1891, marcando um novo período na economia local. Boucinha (1993) destacou que "a partir de 1891, as charqueadas que se estabeleceram no município dominaram amplamente a economia local, constituindo-se Bagé mais tarde, num dos centros charqueadores do Estado" (Boucinha, 1993, p. 1). Essa dominância econômica das charqueadas perdurou até 1940, quando as primeiras câmaras frias foram introduzidas na localidade.

Essa industrialização foi um fator primário para a competitividade das charqueadas de Bagé, como Boucinha (1993) apontou: "O gado, que outrora era levado para Pelotas, Montevidéu, Rio Grande e Jaguarão, passou a ser aproveitado nas charqueadas do próprio município de Bagé" (Boucinha, 1993, p. 1). Isso permitiu um melhor aproveitamento dos recursos locais e a criação de uma economia mais autossuficiente.

José Gomes Filho, um investidor importante, arrendou a Charqueada Santo Antônio em 1934 e transformou-a em um frigorífico, demonstrando a adaptabilidade e inovação na indústria local. "Logo que se deu conta da chegada da refrigeração, transformou a Charqueada em frigorífico (Indústria de Carne Santo Antônio S/A), chegando a ser um dos maiores exportadores de carnes do Brasil" (Boucinha, 1993, p. 61). Esta transformação destacou a capacidade da região em se adaptar às novas tecnologias e demandas do mercado.

Figura 18 - Antiga Charqueada Santo Antônio e atual Estância/Granja Bruna



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2024

A Figura 18 apresenta a edificação histórica conhecida como Charqueada Santo Antônio, situada na Hulha Negra. A estrutura, de fachada robusta, exhibe uma arquitetura colonial com influências rústicas típicas do período em que as charqueadas desempenhavam papel vital na economia regional. As paredes da construção, pintadas em um tom amarelado e com detalhes em vermelho escuro, mostram sinais de desgaste e envelhecimento, indicando a passagem do tempo e a exposição às intempéries.

A inscrição na fachada principal revela o nome da charqueada e homenageia José Comes Filho, figura de notória importância histórica local, por ser seu fundador que contribuiu para a economia e a sociedade da época, consolidando sua memória na paisagem histórica. O entorno da construção é caracterizado por um caminho de terra batida e uma área gramada, destacando o ambiente rural e a simplicidade do local. A presença de uma cerca de metal na entrada sublinha a funcionalidade da propriedade, típica das atividades ligadas ao processamento de charque. A vegetação e as árvores ao fundo completam a paisagem, proporcionando um cenário que evoca a vida no campo e a cultura histórica das charqueadas no sul do Brasil.

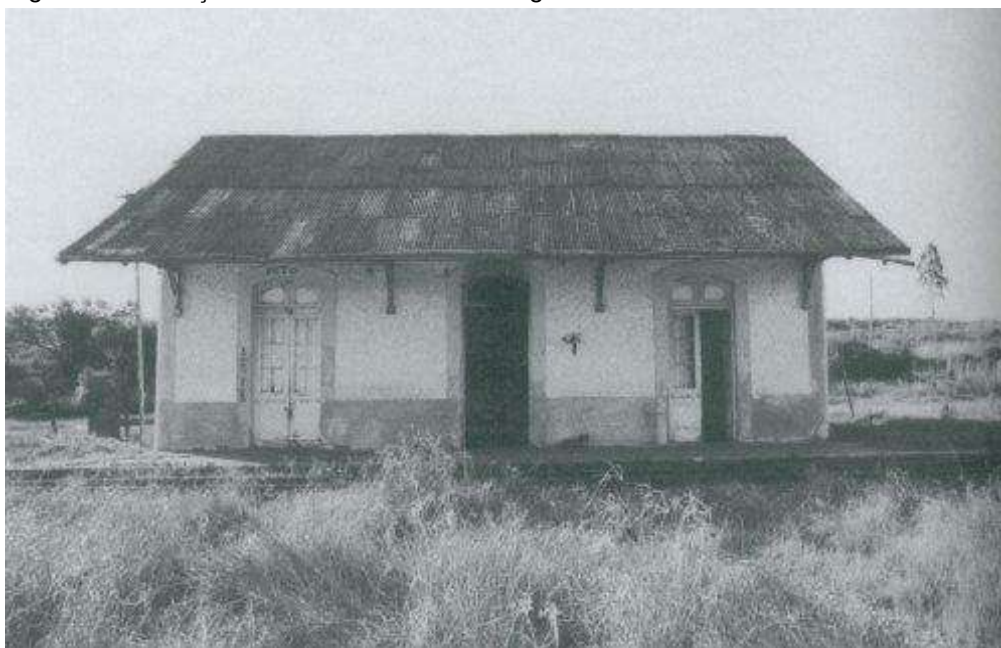
Logo, a importância das charqueadas na economia de Bagé também está relacionada à integração com a infraestrutura de transporte. A proximidade com a estrada de ferro, inaugurada em 1884, facilitou a exportação do charque e de outros produtos, consolidando Bagé como um importante centro industrial. Marques (1990,

p. 153-4) destacou a relevância da ferrovia: "Os transportes por água tiveram função destacada na penetração e no povoamento do RS [...] Mais tarde, as estradas de ferro possibilitam a integração e o desenvolvimento econômico das diferentes regiões do interior".

A Figura 19 representa a estação férrea de Rio Negro, que se destaca pela sua arquitetura simples e funcional, típica das pequenas estações ferroviárias do final do século XIX e início do século XX. A construção é de um pavimento, com um telhado de duas águas coberto por telhas metálicas onduladas. A estrutura é composta por paredes de alvenaria. A fachada apresenta duas portas e duas janelas, dispostas de forma simétrica. As janelas são altas e arqueadas, também com molduras de madeira, que conferem um charme rústico à edificação. O terreno ao redor da estação é coberto por vegetação rasteira, sugerindo uma área rural e pouco urbanizada.

A estação, apesar de sua aparência simples, representa um importante ponto de conexão para a comunidade de Hulha Negra, facilitando o transporte de pessoas e mercadorias e desempenhando um papel elementar no desenvolvimento econômico e social da região.

Figura 19 - Estação Ferroviária de Hulha Negra



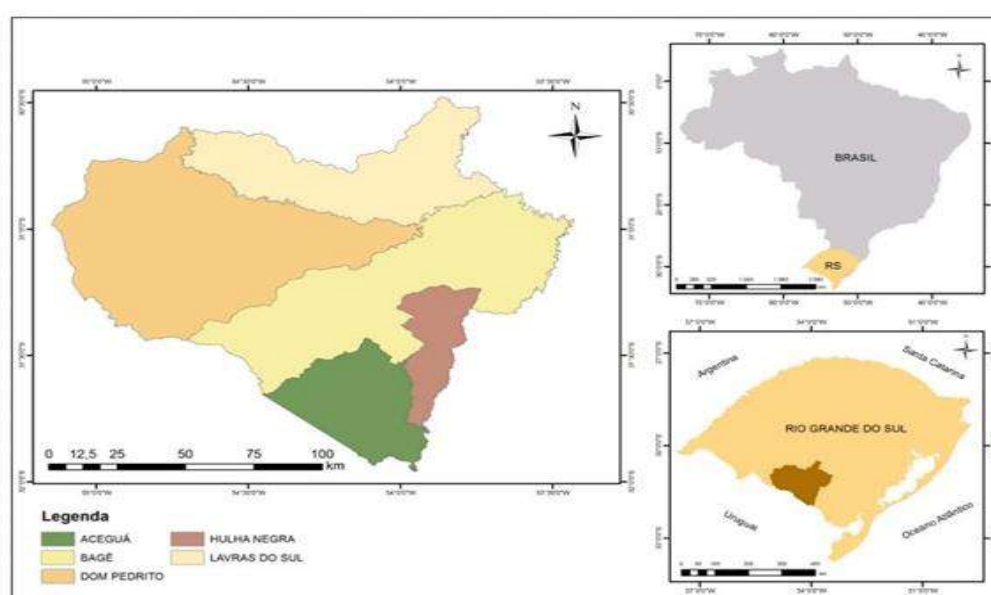
Fonte: Livro do Patrimônio Ferroviário do Rio Grande do Sul, IPHAE, 2002

No que se refere às questões geográficas, Hulha Negra, é um município localizado na região da Campanha do Rio Grande do Sul, detentora de uma geografia diversificada que influencia diretamente suas atividades agrícolas e o uso da terra.

Situado entre os paralelos de 31° 15' e 31° 50' S e os meridianos de 51° 08' e 53° 45' O, Hulha Negra limita-se ao leste com os municípios de Candiota e Herval, e ao norte, sul e oeste com Bagé.

O município possui uma área de 835 quilômetros quadrados e está situado a 410 km da capital do estado. Além disso, é um dos que compõem a Microrregião Campanha Meridional, uma subdivisão territorial composta por um grupo de municípios que possuem características socioeconômicas e geográficas semelhantes. No mapa abaixo, se demonstra os municípios que compõem a microrregião:

Figura 20 - Mapa de localização da Microrregião Geográfica da Campanha Meridional



Fonte: IBGE, 2015

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE (2006), essa microrregião é composta pelos municípios de Aceguá, Bagé, Dom Pedrito, Lavras do Sul e Hulha Negra, sendo caracterizada por uma forte atividade agropecuária, com ênfase na criação de bovinos e ovinos, bem como na produção de arroz. Esta organização regional facilita a cooperação econômica e a institucionalização de políticas públicas adaptadas às necessidades locais. A topografia de Hulha Negra é marcada por duas situações distintas: ao norte, o relevo é ondulado, com a presença de cerros e formações rochosas, correspondendo ao início da Serra do Sudeste; ao sul, predomina uma topografia plana.

As terras altas planas e escarpadas, localizadas ao norte, são formadas sobre rochas sedimentares do grupo Guatá e da formação Santa Tecla, constituindo um

planalto com altitudes de 300 a 350 metros e solos profundos, porém pobres. A região também é caracterizada por colinas gondwânicas³⁷ aplainadas, cujos solos variam de rasos a profundos, dependendo da posição no relevo.

Hulha Negra possui tanto planícies altas quanto planícies baixas, que apresentam diferentes capacidades de uso agrícola devido às variações na drenagem e fertilidade dos solos. As planícies baixas são mais suscetíveis a alagamentos ocasionais, enquanto as planícies altas são geralmente melhor drenadas.

A vegetação campestre é uma característica marcante da paisagem de Hulha Negra, oferecendo pastagens naturais que sustentam a atividade pecuária. As matas de galeria e florestas ao longo dos rios contribuem para a biodiversidade local e servem como importantes áreas de conservação ambiental. Essas áreas florestais também desempenham uma figura central na proteção das margens dos corpos d'água, prevenindo a erosão e mantendo a qualidade da água.

O clima mesotérmico subtropical, com chuvas bem distribuídas durante o ano, cria condições favoráveis para a agricultura diversificada. A precipitação média anual de 1.350 mm é geralmente suficiente para sustentar as culturas agrícolas, mas a variabilidade climática pode representar desafios, como a ocorrência de geadas e períodos de seca, que exigem práticas de manejo adaptativas por parte dos agricultores.

Os corpos d'água, como o Arroio Quebracho, o Arroio dos Vimes, o Rio Negro e o Rio Jaguarão, desempenham um papel central na configuração territorial e nas práticas sociais da região. Esses recursos hídricos não apenas garantem o abastecimento de água para segurança e consumo, mas também estruturam a biodiversidade local e influenciam a organização do espaço. A interação entre as comunidades e esses rios evidencia a relação histórica entre a ocupação da terra e a gestão dos recursos naturais, aspecto fundamental para a manutenção das atividades agrícolas e pecuárias que sustentam a economia de Hulha Negra.

Nesse contexto de apropriação do território, a colonização alemã teve um impacto significativo na organização social e produtiva da região. Em 1925, Francisco Krenzingher iniciou um projeto de assentamento de imigrantes alemães, buscando

³⁷ As colinas gondwânicas aplainadas e as colinas gondwânicas são formações importantes na geografia de Hulha Negra. Estas áreas são caracterizadas por solos que variam de rasos a profundos, dependendo da posição no relevo. "As colinas gondwânicas aplainadas e as colinas gondwânicas são formações importantes na geografia de Hulha Negra" (Cunha *et al.*, 1999, p. 10).

famílias que desejavam melhores condições econômicas. A proximidade com a estação ferroviária favoreceu a integração desses colonos à dinâmica regional, possibilitando o escoamento da produção e a circulação de pessoas e mercadorias.

Esse núcleo inicial, formado por treze famílias, distribuídas na atual Colônia Rio Negro, desenvolveram práticas agrícolas externas ao cultivo do trigo e organizaram escolas comunitárias vinculadas tanto à tradição católica quanto à luterana. A criação desses espaços educativos não apenas reafirmou a importância da instrução para os imigrantes, mas também fortaleceu a construção de identidades coletivas. Nessa estrutura, a religião, o trabalho agrícola e as redes de sociabilidade desempenharam um papel central na organização do cotidiano local.

Figura 21 - Localização geográfica dos pontos de colonização europeia e início da atividade leiteira



Fonte: Lunelli³⁸, 2001

³⁸ Este mapa representa uma região do Rio Grande do Sul, Brasil, destacando áreas específicas e suas relações com a colonização europeia e atividades leiteiras. Vamos analisar alguns pontos importantes com base nas informações visíveis:

Divisão Administrativa e Geográfica: O mapa mostra diferentes municípios coloridos de forma distinta, incluindo Bagé, Candiota, Hulha Negra, Aceguá, entre outros. Essa divisão ilustra como as áreas estão administrativamente organizadas.

Proximidade com o Uruguai: A região está muito próxima à fronteira com o Uruguai, sugerindo uma forte influência cultural e econômica mútua. As cidades de Aceguá e a menção à antiga delimitação de Bagé estão diretamente conectadas à fronteira, indicando áreas de possível intercâmbio transfronteiriço.

Estrutura Hidrográfica: Embora não detalhadamente marcada no mapa, a presença de corpos d'água pode ser inferida pela coloração e sombreamento em algumas áreas, sugerindo a importância da água para as atividades agrícolas e pecuárias na região.

Aspectos Culturais e Socioeconômicos: A localização das cidades e as atividades econômicas destacadas (como a pecuária leiteira) refletem aspectos culturais específicos da região, moldados tanto pela geografia quanto pelo histórico de colonização e desenvolvimento econômico. Hulha Negra é considerada a mãe da colonização europeia (1925) na Campanha Meridional. Após essa colonização,

A análise detalhada do mapa e das dinâmicas de colonização na região de Hulha Negra oferece uma maior compreensão mais de como as práticas agrícolas e pecuárias europeias, especialmente as técnicas leiteiras, foram integradas à economia local. Essa influência europeia é evidente na presença da imigração alemã, tanto em Hulha Negra quanto em áreas próximas, como Colônia Nova. Essas regiões, embora geograficamente próximas, apresentam nuances distintas em suas histórias de imigração e desenvolvimento.

Aqui há de se considerar alguns pontos importantes para entendermos o processo de imigração alemã na região, como: a origem da pobreza e a questão agrária. Neste viés, Rio Grande do Sul, com suas vastas extensões de terras e rica história de colonização e imigração, apresenta um cenário complexo de interações socioeconômicas que configuraram sua estrutura agrária e influenciaram profundamente a distribuição de riqueza e poder. A análise das questões agrárias e da pobreza na região é enriquecida pelas obras de Teófilo O. V. Torrioneguy, em "As Origens da Pobreza", e Luiza H. Schmitz Kliemann, em "RS: Terra e Poder - História da Questão Agrária", além do caso específico da *Volksverein*³⁹ e o Projeto de Colonização de Hulha Negra.

Torrioneguy (1994, p. 142) argumenta que "a pobreza no Rio Grande do Sul tem profundas raízes coloniais", destacando que a desigualdade na região não é um fenômeno recente, mas sim o resultado de um longo processo histórico iniciado na época colonial. As práticas coloniais estabeleceram bases de desigualdade que perduraram por séculos. Ele observa que "a exigência nacionalista fortaleceu o poder dos grandes proprietários" (Torrioneguy, 1994, p. 142), demonstrando como as políticas nacionais favoreceram a concentração de terras e poder nas mãos de uma elite agrária, perpetuando a desigualdade.

vieram os colonizadores da Colônia Nova (1949), que aprenderam técnicas agrícolas com os colonos residentes em Hulha Negra. Embora os processos de imigração tenham diferido, principalmente devido a fatores religiosos, escolares e comunitários, é importante compreender essa conjuntura como um todo para identificar suas semelhanças e diferenças dentro de uma dimensão espacial tão pequena. Neste contexto, a dissertação de mestrado de Lunelli (2001), intitulada "Razões do Desenvolvimento Socioeconômico Distintivo da Colônia Nova, Distrito do Município de Aceguá/RS", serviu como base para compreendermos o processo de colonização. Embora Hulha Negra e Colônia Nova estivessem geograficamente próximas, seus caminhos de desenvolvimento econômico foram distintos.

³⁹ A palavra "Volksverein" é de origem alemã e pode ser traduzida literalmente como "Associação Popular" ou "União Popular". No contexto histórico, especialmente no Rio Grande do Sul, a Volksverein refere-se à Sociedade União Popular para alemães católicos do Rio Grande do Sul.

O autor também destaca o papel das estâncias, afirmando que "a estância teve um papel catalisador na formação do homem sul-rio-grandense" (Torronteguy, 1994, p. 140), mostrando sua influência cultural e econômica. No entanto, ele critica o movimento republicano, afirmando que "o republicanismo disfarçou os ideais de seu próprio discurso" (Torronteguy, 1994, p. 143), evidenciando que a transição para a República não trouxe as mudanças prometidas para as classes mais baixas. Além disso, Torronteguy denuncia a continuidade das desigualdades extremas e a violência sistêmica, mesmo após a abolição da escravatura, afirmando que "a escravidão mostrava o resquício da barbárie na civilização e revelava o quanto é cruel o domínio de poucos afortunados sobre os muitos miseráveis" (Torronteguy, 1994, p. 144).

Kliemann (1986) aborda a colonização e a imigração com um enfoque detalhado nas políticas de terras e nos impactos dessas práticas. Ela observa que "a Lei de Terras de 1850 não levou em conta as especificidades e interesses regionais" (Kliemann, 1986, p. 13), o que gerou diversas contradições e conflitos agrários. A colonização foi uma estratégia utilizada pelo governo para povoar e desenvolver economicamente a região, mas também serviu para consolidar o domínio dos grandes proprietários de terra.

Ela destaca que "o desenvolvimento do capitalismo no Brasil provoca no Rio Grande do Sul, desde o século XIX, contradições que, no meio rural, se expressam em conflitos agrários" (Kliemann, 1986, p. 14). A atuação da elite local é evidenciada quando menciona que "a classe dominante gaúcha, dirigente ou na oposição política, desenvolveu, na sua luta pela hegemonia, estratégias de dominação referentes à posse e uso da terra" (Kliemann, 1986, p. 14). Além disso, Kliemann (1986, p. 156) discute a questão da imigração com relação aos indígenas, destacando que "a história das sucessivas usurpações demonstra que 'demarcações emergenciais e fixação de limites como delimitação inicial' nunca impediram intrusões e confisco de terras indígenas".

A *Volksverein*, ou Sociedade União Popular para alemães católicos do Rio Grande do Sul, estabelecida em 1912, desempenhou função importante na promoção da coesão social e da germanidade entre os colonos alemães e teuto-brasileiros. Liderada por padres jesuítas como Pe. Theodor Amstad, a associação atuava em várias áreas da sociedade, incluindo educação, religião, cultura e colonização (Schneiders, 2023, p. 212). Na Hulha Negra a Sociedade da União Popular surge em 1934.

Figura 22 - Sociedade União Popular da Hulha Negra, 1934



Fonte: Pires, 2023

A Figura 22 retrata a primeira capela da região de Trigolândia, que também serviu como sede da Sociedade União Popular da Hulha Negra, fundada em 1934. Este espaço desempenhou um papel preponderante na vida comunitária, não apenas como local de culto religioso, mas também como ponto de encontro e organização social. Figuras como Vitório Bohn e do professor Pedro Reinaldo Bohn foram líderes comunitários e educacionais que desempenhavam um papel significativo na manutenção e desenvolvimento da comunidade, portanto, a cena não só captura a edificação física da primeira capela de Trigolândia, mas também oferece um vislumbre da vida comunitária e das dinâmicas sociais da época.

Com isso, a matéria intitulada "Colônias para Marginais", publicada no *Correio do Sul* em 11 de abril de 1944, trata da visita de técnicos da Secretaria de Agricultura, incluindo Artur e Francisco Gonçalves Flores, à cidade de Bagé, no contexto de um plano de colonização voltado para a criação de colônias agrícolas destinadas a "marginais". A reportagem destaca que esses técnicos estavam percorrendo o sul do estado para selecionar terras apropriadas para a configuração desse projeto, que fazia parte de uma política social mais ampla organizada por Alberto Pasqualini, então Secretário do Interior.

Ao analisar o conteúdo da matéria, é possível problematizar o uso do termo "marginais" no título, que reflete uma visão estigmatizante das populações vulneráveis ou em situação de pobreza, comum à época. Essa terminologia sugere uma abordagem discriminatória, onde as pessoas em situação de marginalização são tratadas como um problema a ser deslocado para áreas rurais, em vez de serem integradas de maneira mais inclusiva nas áreas urbanas ou em políticas de desenvolvimento mais amplas.

Além disso, a reportagem menciona que as terras da região foram consideradas "muito boas" pelos técnicos, levantando questões sobre a real qualidade e viabilidade dessas terras para práticas agrícolas sustentáveis. Historicamente, as populações marginalizadas muitas vezes foram direcionadas a áreas menos férteis ou de difícil manejo, o que poderia comprometer o sucesso dos projetos de colonização e perpetuar a exclusão social que o plano supostamente pretendia combater.

A descrição do plano de colonização como parte de um "plano social do Estado" revela a tentativa governamental de utilizar a colonização rural como estratégia para aliviar problemas urbanos e sociais. Contudo, esta abordagem também expõe a complexidade das políticas públicas da época, que priorizavam o controle social e a reorganização territorial sem enfrentar as causas estruturais da pobreza e da exclusão. A referência à "primeira etapa do plano social do Estado" sugere que essa iniciativa integrava uma política mais ampla, com impactos significativos nas comunidades afetadas.

Em resumo, a análise do título e do conteúdo da matéria sugere que, embora o governo tenha promovido o desenvolvimento agrícola na região como uma solução para a marginalidade, as ações descritas podem ter resultado na perpetuação das desigualdades sociais. O otimismo expresso pelos técnicos sobre as terras esconde os desafios enfrentados pelos colonos, como a adequação do solo, as condições climáticas e a falta de infraestrutura.

Na esteira do conteúdo anterior, em uma matéria do jornal *Correio do Sul* de 1945, um grupo de colonos de Hulha Negra participou do grande Congresso de Agricultores realizado na capital do Estado, onde expôs suas preocupações sobre a situação econômica das áreas de colonização da fronteira. Representantes da Sociedade União Popular, localizada na antiga colônia de Hulha Negra, relataram ao Presidente da República o acentuado êxodo populacional na região, causado por uma

Retomando a proposta da União Popular, após a Segunda Guerra Mundial, em 1946, a *Volksverein* identificou Hulha Negra, no sul do Rio Grande do Sul, como uma área promissora para um novo projeto de colonização devido à falta de terras nas regiões previamente colonizadas. Pe. Balduino Rambo foi uma figura chave nesse processo, destacando em suas cartas ao Bispo de Pelotas, D. Antonio Zattera⁴⁰, os pontos fundamentais do plano. Rambo (1946) mencionou que o plano de colonização era "bom e aceitável" e que havia interesse por parte dos colonos, embora a disponibilidade de terras fosse um problema.

A *Volksverein* optou por adquirir terras pacificamente, comprando diretamente dos proprietários para evitar conflitos e controvérsias na imprensa. A diretoria se opôs à desapropriação pelo governo para evitar animosidades. Também era essencial comprar a maior quantidade possível de terras de uma só vez para evitar aumentos de preço futuros (Rambo, 1946). A criação de uma cooperativa colonizadora onde os colonos investiram seu próprio capital foi uma abordagem estratégica para manter lucros e riscos dentro da comunidade, com a União emprestando seu prestígio e recursos humanos (Rambo, 1946).

A educação e a assistência espiritual foram consideradas essenciais para o sucesso da colonização. A criação de escolas e a presença de sacerdotes que falassem a língua dos colonos garantiriam a preservação da cultura e da fé católica. A importância de manter a homogeneidade religiosa e cultural era destacada para evitar a mistura de credos, que poderia prejudicar a coesão da comunidade (Rambo, 1946).

Apesar dos esforços, a colonização de Hulha Negra pela *Volksverein* não se concretizou conforme planejado. As negociações se estenderam até o final de 1946, mas desafios logísticos e administrativos impediram a realização do projeto (Rambo, 1946). Esse caso específico ilustra as dificuldades enfrentadas nos processos de colonização e como questões práticas podem interferir em projetos bem-intencionados.

⁴⁰ Bispo Dom Antônio Zattera foi uma figura religiosa proeminente no Rio Grande do Sul, conhecido por sua liderança na Diocese de Pelotas. Ele desempenhou um papel significativo no desenvolvimento social e religioso da região. No *Jornal Correio do Sul*, há registros frequentes de sua presença e atividades na cidade de Bagé, onde participava de eventos religiosos e promovia ações pastorais, reforçando sua influência e proximidade com a comunidade local.

A colaboração das análises de Torronteguy (1994) e Kliemann (1986) com o caso específico do *Volksverein* e do Projeto de Colonização de Hulha Negra permite uma compreensão das dinâmicas de colonização e imigração no Rio Grande do Sul. As dificuldades enfrentadas pelo projeto do *Volksverein* exemplificam desafios estruturais e históricos apontados por ambos os autores, como a concentração fundiária e as desigualdades na distribuição da terra, aspectos que marcaram os processos migratórios e a organização territorial da região.

Essa problemática é reforçada por uma matéria publicada no Jornal Correio do Sul, em 1945, intitulada “O problema colonial da fronteira” (ver Figura 23), na qual a redação do periódico relata as preocupações dos colonos de Hulha Negra exposições no Congresso de Agricultores. O documento evidencia o êxodo populacional, a estagnação agrícola e a demanda por políticas de reestruturação agrária, refletindo o impacto dessas questões sobre os grupos que habitavam a região. Assim, a reportagem corrobora os entraves estruturais das iniciativas de colonização, destacando os obstáculos que comprometem o acesso à terra e a sustentabilidade da economia local.

Enquanto Torronteguy (1994) enfatiza a formação cultural e a permanência de práticas coloniais ao longo do tempo, Kliemann (1986) analisa as políticas agrárias e os conflitos decorrentes da colonização e da imigração. A partir dessas perspectivas, é possível compreender como os processos de ocupação territorial e os mecanismos de controle fundiário influenciaram a organização social e produtiva da região.

Nesse contexto, é relevante trazer a voz de Frei Boaventura Kloppenburg, figura central na história de Hulha Negra. Durante a missa campal de suas primícias sacerdotais, em 13 de janeiro de 1946, Kloppenburg proferiu um discurso significativo, no qual expressou a emoção e o compromisso com sua comunidade. Suas palavras reverberam o papel da religião na coesão social, na preservação das tradições e na construção de vínculos entre os colonos, evidenciando a relação entre fé, identidade e pertencimento no espaço rural.

Pais, irmãos, paraninfos, amigos do Rio Negro e de Bagé! Profundamente emocionado, não só pela primeira semana de meu sacerdócio, nem só pela Santa Missa que terminei de celebrar, mas profundamente emocionado pela vossa presença aqui diante de mim (Schierholt, 2008, p. 24)

Este discurso simbolizou não apenas um marco pessoal, mas também a importância da união comunitária e da fé para a construção de uma nova realidade.

Além das questões espirituais, Frei Boaventura esteve diretamente envolvido em iniciativas práticas para melhorar as condições de vida na região. Em 1946, ele destacou a fundação da Cooperativa Agrícola Assis Brasil, um esforço para unir os agricultores em defesa dos preços da produção e outras reivindicações. "Para unir os agricultores em defesa de preços da produção e demais reivindicações, foi festejada a fundação da Cooperativa Agrícola 'Assis Brasil' Limitada, em Hulha Negra, no próprio dia 13-1-1946" (Schierholt, 2008, p. 24). Este esforço foi crucial para a estabilidade econômica da comunidade.

A visão de Frei Boaventura para Hulha Negra era grandiosa. Em uma de suas cartas, ele relatou a necessidade de desapropriação de terras para criar novas colônias e promover a cultura do trigo nacional. "O projeto previa a necessidade de 200 quadras, 16 mil hectares, para mais ou menos 400 famílias" (Kloppenburg, 1946, p. 24). Esta iniciativa visava não apenas a subsistência, mas também o desenvolvimento agrícola e econômico da região.

A luta pela colonização de Hulha Negra encontrou resistência, principalmente de latifundiários e ruralistas. Frei Boaventura enfrentou críticas e até foi chamado de "comunista" por defender os colonos. "O jovem franciscano foi até chamado de 'comunista'" (Schierholt, 2008, p. 24). Este episódio ilustra os desafios enfrentados na busca por justiça social e desenvolvimento comunitário.

Finalmente, Frei Boaventura também teve um papel importante na educação e infraestrutura da região. Ele comentou sobre a transformação do solo e a esperança que os pioneiros depositaram na terra fértil de Hulha Negra: "A uberdade do solo, sua localização, altitude (em torno de 300m) e clima encham todos de grandes esperanças para vencer os obstáculos" (Schierholt, 2008, p. 24). Suas palavras refletem a determinação e resiliência dos moradores em transformar a região em um lugar próspero e acolhedor.

As pesquisas sobre os fluxos migratórios de grupos alemães no Rio Grande do Sul demonstram que as comunidades não apenas incorporaram, mas também ressignificaram suas experiências em diferentes contextos. Essas adaptações foram marcadas por interações sociais, práticas culturais e transformações territoriais que se desenvolveram para a diversidade cultural do estado.

Compreender essas dinâmicas amplia a leitura sobre os processos históricos e permite refletir sobre os impactos nessas configurações na sociedade contemporânea. A forma como esses grupos se inseriram no território, reorganizaram o espaço e estabeleceram relações econômicas e sociais, ofereceram subsídios para debates sobre o desenvolvimento regional e a gestão dos recursos. Assim, a análise dos percursos históricos dessas comunidades auxilia na compreensão das conexões entre memória, identidade e processos de transformação sociocultural.

Ao integrar a revisão da continuidade histórica com a análise das políticas agrárias, torna-se evidente que a desigualdade e os conflitos pela terra resultam de um processo complexo e persistente. A visão dessas perspectivas permite compreender a permanência de desafios estruturais e a forma como eles impactam diferentes grupos sociais ao longo do tempo. Mais do que um olhar sobre o passado, esses estudos fornecem elementos para pensar políticas externas à distribuição da terra e dos recursos, contribuindo para a construção de propostas mais equitativas.

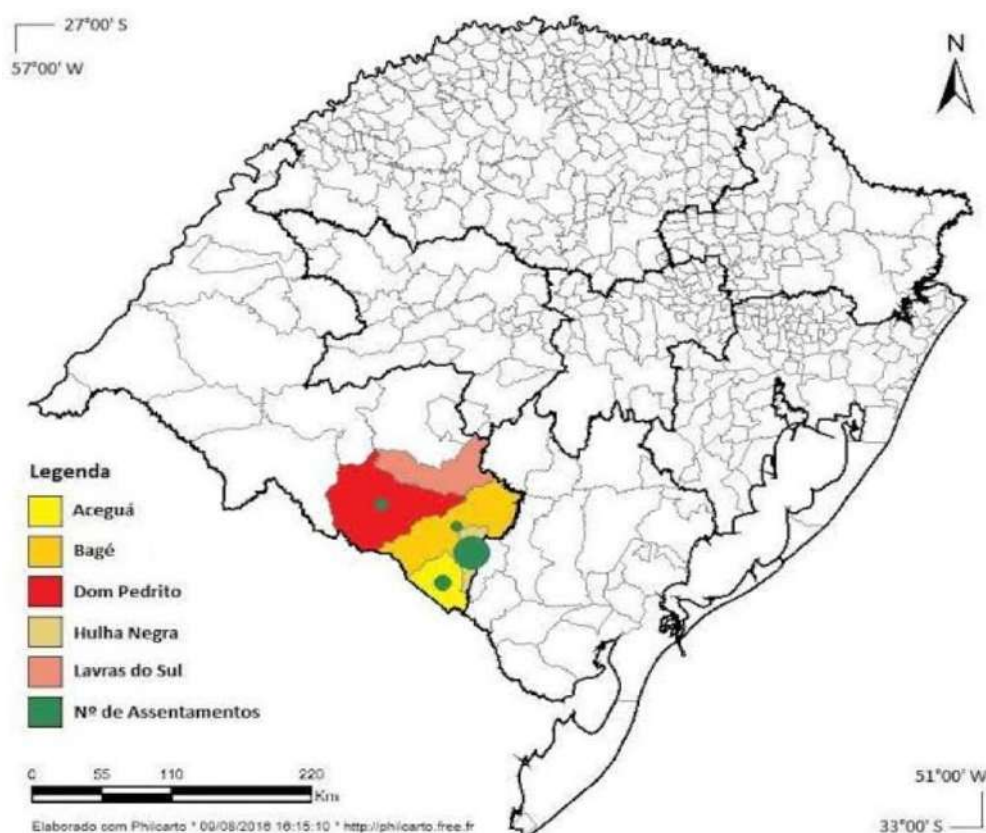
A infraestrutura de Hulha Negra passou por mudanças significativas após sua emancipação e a instalação de assentamentos, resultando em avanços na educação, na saúde e no transporte. Essas transformações foram fundamentais para a consolidação de novos núcleos habitacionais e para a reorganização das relações sociais e produtivas na região. Atualmente, a economia local baseia-se predominantemente na agropecuária, com destaque para a produção de leite e mel de abelha, setores que estruturam as práticas de trabalho e os modos de vida da população. Dessa forma, as dinâmicas produtivas de Hulha Negra seguem articuladas aos processos históricos mais amplos, nos quais a ocupação do território, as políticas de colonização e a organização do trabalho moldaram a configuração do espaço e as experiências dos sujeitos que neles vivem.

Logo, a diversificação da produção agrícola, incluindo o cultivo de milho, sorgo e hortaliças, atende tanto ao consumo local quanto ao mercado regional. A introdução de práticas agrícolas sustentáveis e a preservação das sementes crioulas têm sido essenciais para a sustentabilidade das famílias assentadas. Fischer (2017, p. 2) observa que "a multiplicação de sementes crioulas, principalmente do milho, vem sofrendo forte impacto nos últimos anos, visto que junto com a soja chegou o milho transgênico, o qual possui processo de polinização aberta e já se tem indícios de lavouras contaminadas por tais cultivos".

Hulha Negra apresenta uma grande concentração de assentamentos, com 32 até 2023, subdivididos em 22 mil hectares e representando cerca de 70% da produção econômica do município. A geração familiar é significativa, e a população rural é predominantemente constituída de assentados. Antes da emancipação em 1992, já existiam dez módulos.

No entanto, as propriedades familiares não ocupam a maior parte do território, cobrindo aproximadamente 32% da área total, enquanto as grandes propriedades ocupam uma área maior. Esta configuração reflete a importância dos assentamentos para a economia local e a necessidade de políticas públicas que apoiem a agricultura familiar e a diversificação econômica. Tal assertiva pode ser corroborada com o mapa abaixo:

Figura 24 - Localização dos assentados na Microrregião Campanha Meridional/RS



Fonte: Medeiros, Lindner, 2016

De acordo com o mapa acima, Hulha Negra, com uma quantidade moderada de assentamentos, se posiciona entre municípios como Bagé e Dom Pedrito, que possuem uma concentração maior, e Aceguá, que tem uma menor. A comparação

revela que Hulha Negra participa ativamente das políticas de reforma agrária, mas com uma intensidade que reflete suas próprias condições e necessidades locais. Este contexto sugere um equilíbrio entre a densidade populacional, a extensão territorial e as políticas de desenvolvimento rural em Hulha Negra, proporcionando uma visão abrangente das dinâmicas agrárias na região sul do Rio Grande do Sul.

Além disso, a geografia de Hulha Negra, caracterizada por planícies e colinas suaves, é ideal para a agricultura e a pecuária, com solos férteis que suportam o cultivo de trigo e a criação de gado. A infraestrutura robusta, incluindo uma rede de estradas que facilita o escoamento da produção agrícola e a integração econômica com outros centros, foi essencial para o desenvolvimento da região.

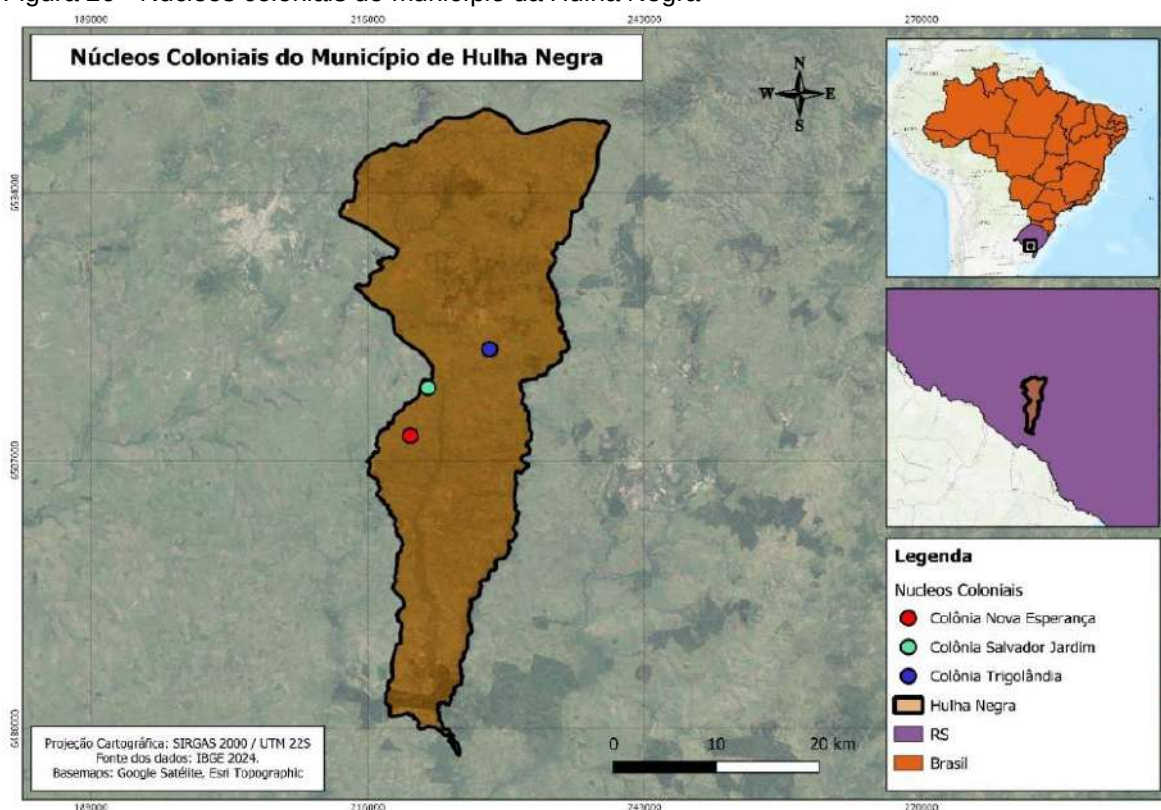
O clima temperado e as chuvas regulares favorecem o cultivo de culturas diversas como trigo, milho e soja, permitindo a produção agrícola em grande escala. Assim, os recursos naturais abundantes e as condições geográficas e climáticas favoráveis contribuíram significativamente para o crescimento econômico e a fixação de comunidades agrícolas em Hulha Negra, destacando sua importância histórica e econômica no Brasil.

A instalação de assentamentos rurais nos anos 1980 trouxe uma nova configuração socioeconômica a Hulha Negra. Vejamos a localização dos assentamentos:

permite visualizar a distribuição territorial dessas comunidades e compreender como diferentes processos migratórios e iniciativas de ocupação – seja por meio da colonização de grupos alemães ou de programas de assentamento – desenvolvidos para a configuração do espaço e das relações sociais no município.

A análise cartográfica permite identificar contrastes entre os núcleos habitacionais, evidenciando como aspectos históricos e estruturais moldaram a organização socioeconômica local. Ao destacar as formas de ocupação da terra, os padrões de distribuição e as dinâmicas de integração entre os diferentes grupos, o mapa se torna um instrumento para compreender as continuidades e transformações que caracterizam a região.

Figura 26 - Núcleos coloniais do município da Hulha Negra



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

A introdução do mapa (Figura 26) permite explorar de forma mais detalhada as disparidades existentes entre esses núcleos coloniais. Trigolândia e Salvador Jardim, localizadas estrategicamente no centro e nordeste do município, ilustram o impacto positivo da imigração alemã no desenvolvimento regional, com maior estabilidade econômica e coesão social. Em contraste, Nova Esperança, situada ao sul do

município, destaca-se como um exemplo das dificuldades enfrentadas por comunidades de assentados, onde a falta de recursos e infraestrutura adequada agrava a vulnerabilidade social e econômica.

A partir da análise do mapa (Figura 26), é possível problematizar a coexistência desses diferentes núcleos dentro de Hulha Negra, levantando questões críticas sobre a equidade e o desenvolvimento sustentável. A configuração territorial do município, conforme evidenciada no mapa, sugere que um desenvolvimento regional equilibrado deve levar em conta as especificidades de cada núcleo colonial, adotando políticas públicas que promovam a inclusão e o desenvolvimento equitativo. Assim, o mapa não só contextualiza a distribuição espacial das comunidades, mas também ilumina os desafios contemporâneos que precisam ser abordados para assegurar um futuro próspero e justo para todos os habitantes de Hulha Negra.

2.2 Análise do contexto político, econômico e social da região

Esta seção foca nas dinâmicas políticas, econômicas e sociais que influenciaram o desenvolvimento de Hulha Negra. A imigração alemã é uma parte desse contexto, devido ao seu impacto na comunidade.

2.2.1 História da imigração alemã na região de Bagé e Hulha Negra

A política de colonização no Brasil buscou ocupar espaços considerados vazios pelo governo, sendo as zonas cobertas pela mata nativa desbravadas por colonos que se instalavam em lugares distantes para manter suas tradições culturais, especialmente através da língua e crenças.

No século XX, após a Primeira Guerra Mundial, consolidou-se uma nova política de colonização visando abolir a formação homogênea de imigrantes, como aponta Jean Roche (1969) e Carneiro (1950) revelam que a imigração alemã teve seu auge nos primeiros anos do século XX, mas declinou ao longo das décadas, tornando-se praticamente insignificante.

Os imigrantes alemães que chegaram ao Rio Grande do Sul dedicaram-se substancialmente à pecuária e desejavam que outros colonos fornecessem variados produtos para a colônia, criando uma classe média agrícola frente aos latifundiários. Kühn (2015) sugere que a imigração tinha interesse político em formar uma nova

classe de pequenos proprietários rurais, mas isso não se concretizou como esperado, pois os imigrantes acabaram diversificando o mercado.

As condições de vida dos imigrantes alemães estavam intimamente ligadas aos acontecimentos políticos na Europa. Cunha (2004) e Lazzarotto (1986) destacam que muitos imigrantes deixaram suas pátrias em busca de melhores condições de vida e de um futuro promissor para seus filhos, desejando adquirir propriedades agrícolas e alcançar independência econômica. A imagem do agricultor alemão era de eficiência, amor ao trabalho, à família e respeito às autoridades, características que compuseram as narrativas históricas e literárias sobre a vida dos imigrantes alemães.

Os imigrantes, geralmente os menos afortunados, emigraram quando as condições na Europa se tornaram difíceis, especialmente durante a transição do sistema feudal para o industrial, que levou muitos trabalhadores rurais ao desemprego. Roche (1969) informa que a colonização alemã no Rio Grande do Sul foi impulsionada pela necessidade de formar esquadrões de soldados para a Independência do Brasil, com estes recebendo terras em troca de defesa das fronteiras.

Portanto, a imigração alemã serviu aos interesses do povo e do Estado Alemão, organizando-se em regiões de interesse do Reich para manter laços culturais e comerciais com a Alemanha. A política imigratória pangermanista no sul do Brasil visava preservar a língua e os costumes alemães, além de estimular o consumo de produtos da indústria alemã.

No Rio Grande do Sul, a colonização alemã passou por diversas fases, desde a subsistência (1824-1845) até a expansão do comércio (1845-1870). Durante esse período, surgiram as principais “dinastias” de famílias germânicas, algumas dominando o setor industrial até os dias atuais. A falta de escolas regulares levou os colonos a criarem suas próprias instituições, promovendo certo isolamento cultural.

A imigração alemã contribuiu para o comércio, a culinária, o folclore e os costumes gaúchos. Urbim, Porto e Achutti (1999) relatam que, até 1939, havia mais de 142 colônias de imigrantes alemães no estado. No entanto, durante a República Velha e a ditadura castilhistas⁴¹, houve uma repressão cultural, com proibições ao uso da língua alemã e ao funcionamento de escolas alemãs.

⁴¹ Veremos este assunto com mais propriedade no capítulo III.

O Rio Grande do Sul, com suas ligações econômicas e culturais com a Alemanha, viu a identidade étnica dos alemães sendo inibida na esfera pública na década de 1920. O Partido Republicano Rio-grandense fundou escolas nas colônias para combater o "perigo alemão", promovendo a integração dos imigrantes na sociedade brasileira e a adoção da língua portuguesa.

Dadas às informações gerais, nosso olhar se volta para nosso entorno de análise. Assim sendo, é em abril de 1925, que Franz Krenzinger, um agrônomo europeu radicado em Pelotas, dirige-se à Colônia Rio Negro em busca de terras férteis para cultivo. Conhecido como o organizador e responsável pela criação de um núcleo colonial, Krenzinger teve sua ideia bem recebida tanto pelos habitantes locais quanto pelo então intendente, Dr. Carlos Mangabeira⁴². Com o apoio de Eugênio Oberts, Krenzinger estabeleceu contato com Mangabeira para negociar terras, sendo oferecida a gleba de Miguel Bifano⁴³, notável por sua excelente posição geográfica e solo fértil e próximo à estação ferroviária.

Apesar do entusiasmo inicial, surgiram problemas relacionados ao financiamento e à mobilização de colonos com a mesma visão. Conforme relatado no livro "Memorial 80 anos Trigolândia (1925-2005)", Krenzinger retornou às colônias de Pelotas para promover a nova colônia. Doze agricultores mostraram interesse, motivados por curiosidade ou desejo de mudança, mas uma chuva torrencial atrapalhou a excursão, deixando-os oito dias retidos em um pequeno hotel chamado Rio Negro.

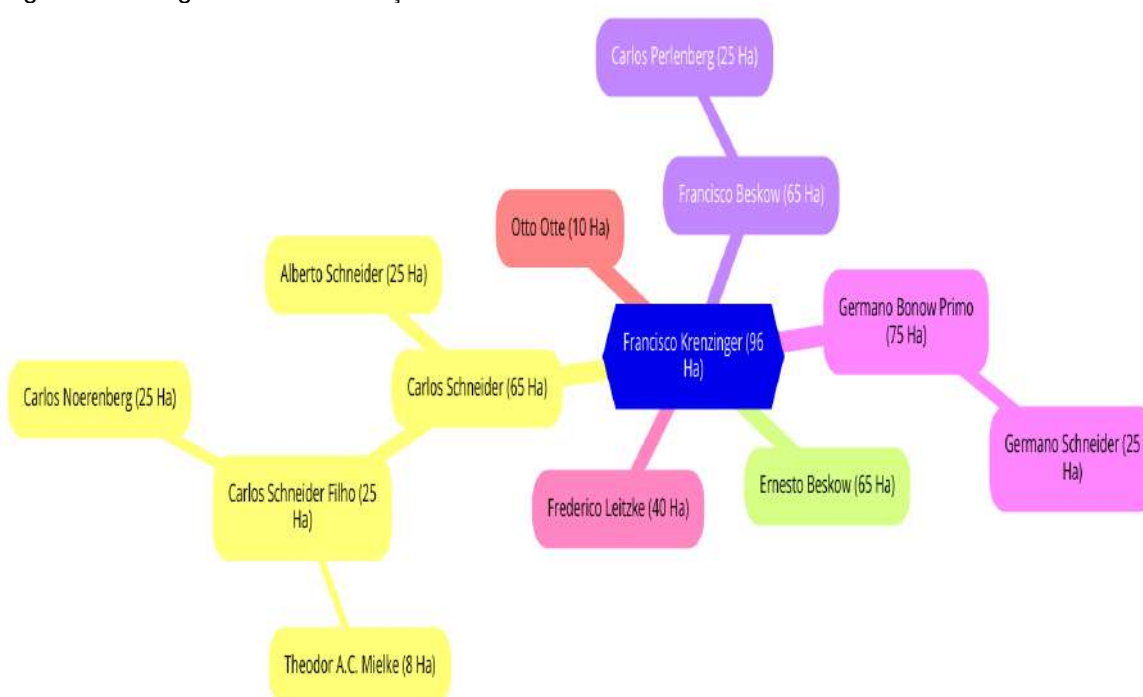
⁴² A tese de doutorado do professor Alessandro Bica, intitulada "A Sistematização da Educação Pública Municipal no Governo de Carlos Cavalcanti Mangabeira (1925-1929) no município de Bagé/RS", traz à tona um período significativo da história da educação em Bagé. Bica (2013) argumenta que o intendente Carlos Mangabeira possuía uma visão ampla e tinha como objetivo central a regeneração da educação local, implantando um sistema escolar alinhado com as ideias positivistas da Primeira República. O positivismo de Augusto Comte, amplamente difundido pela propaganda republicana em defesa do federalismo, influenciou substancialmente a elaboração de símbolos e da própria constituinte, trazendo transformações significativas para o Estado. Além disso, o trabalho de Bica (2013) nos proporciona uma visão detalhada da atmosfera educacional da época, revelando o processo de expansão da instrução pública municipal. Este estudo contribui de maneira relevante para a nossa proposta de pesquisa histórica e educativa.

⁴³ Miguel Bifano veio da Itália ainda jovem, aos 14 anos, após seu pai, que não conseguiu fazer fortuna, deixá-lo no Brasil. Demonstrando um espírito empreendedor, Bifano começou vendendo bugigangas e atuando como mascate nos arredores de Bagé. Eventualmente, casou-se com uma jovem da Sanga dos Vimes. Segundo os escritos de Francisco Krenzinger (1950), Bifano já havia discutido com o intendente a possibilidade de criar um núcleo colonial em suas terras, mostrando sua visão e desejo de contribuir para o desenvolvimento da região.

Nem a melhora do tempo animou os agricultores, e apenas três dos doze iniciais decidiram seguir adiante: Francisco Krenzinger, Gaspar Brandel e Emílio Otte. No dia 28 de maio de 1925, esses três corajosos assinaram o contrato para adquirir as terras de Miguel Bifano. A luta por mais colonos continuou, e em 29 de outubro de 1925, os agricultores conseguiram pagar à vista os 499 hectares necessários, solidificando o início de um novo capítulo na história da Colônia Rio Negro.

Na sequência, um diagrama (Figura 27) com o número de terras adquiridas pelos colonos da Hulha Negra.

Figura 27 - Diagrama da distribuição de terras



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

No final de 1925, outras terras foram escrituradas na Colônia Rio Negro, incluindo propriedades de Theodor Perlenberg e Carlos Noerenberg, cada um com 25 hectares. Embora a colônia ainda estivesse em construção, muitos moradores de outras colônias preferiram aguardar o desenvolvimento da nova comunidade antes de se mudarem.

A criação e consolidação da colônia exigiram persistência, trabalho árduo e um solo fértil. A Colônia Rio Negro era conhecida por seu solo humo-argiloso, composto

por terras pretas⁴⁴ que favoreciam a plantação de trigo. Este solo, caracterizado por verões quentes e secos e invernos frios e úmidos, era ideal para a agricultura, especialmente com a aplicação de adubos. Wolfgang Hoffmann-Harnisch, em sua obra "O Rio Grande do Sul: A terra e o Homem" (1952) destaca as vastas plantações de trigo que se estendiam a três léguas do centro de Bagé, cultivadas com arado, grade e rolo.

Figura 28 - Colonos alemães na antiga Colônia Rio Negros na atual Trigolândia, 1926



Fonte: Jornal 1ª Folha, 2005

A Figura 28 apresenta um grupo de colonos alemães e suas famílias, capturada em 1926, um ano após sua chegada a Hulha Negra. A fotografia em preto e branco retrata tanto homens quanto mulheres e crianças, refletindo a diversidade de idade e gênero entre os colonos.

O grupo está posicionado ao ar livre, em um campo de área aberta. Há uma mistura de adultos e crianças, sugerindo que várias famílias inteiras foram fotografadas juntas. As pessoas estão vestidas com roupas típicas da época, com os homens usando chapéus e ternos, enquanto as mulheres usam vestidos longos e, algumas, aventais.

Os homens estão predominantemente na parte de trás do grupo, usando chapéus e ternos escuros, com posturas firmes e sérias, refletindo a formalidade da

⁴⁴ Conforme Setzer (1951), Bagé era a região em que existiam terras pretas eluviais com um clima sub-úmido.

ocasião. As mulheres, algumas sentadas e outras em pé, estão vestidas de maneira modesta e prática, com várias segurando crianças pequenas no colo, enquanto outras crianças estão sentadas ou agachadas na frente do grupo, indicando a importância da família e da continuidade geracional. O cenário é um campo aberto, sem estruturas visíveis ao fundo, revela que a foto foi tirada em um ambiente rural, característico das colônias agrícolas. A ausência de construções ao fundo pode refletir o estágio inicial do assentamento, onde a infraestrutura ainda estava em desenvolvimento.

Assim sendo, no município de Hulha Negra, o processo de migração, muitas vezes referido como imigração interna, trouxe consigo características socioeconômicas, políticas, culturais e religiosas específicas. A imagem dos colonos alemães exemplifica a diversidade e a coesão social que marcaram essa comunidade em seus primeiros anos.

Segundo Gertz (2004), tanto a Primeira Guerra Mundial quanto a Revolução de 1930 foram divisores de águas para a imigração. A guerra criou dificuldades físicas para a chegada de imigrantes, enquanto a Revolução de 1930 mudou a forma de pensar das autoridades brasileiras, que buscavam construir uma identidade nacional que incorporasse um verdadeiro sentido de brasilidade. Esse contexto histórico influencia diretamente a formação e a integração das comunidades de imigrantes, como a de Hulha Negra, evidenciada na foto de 1926, que captura não só um momento de vida cotidiana, mas também o início da construção de uma nova identidade comunitária em solo brasileiro.

Embora exista uma opinião coletiva sobre os imigrantes, é importante reconhecer suas particularidades. Gertz (2004) conclui que os imigrantes e suas colônias não são uniformes de um lugar para outro. Ele afirma: "os imigrantes e todas as colônias são iguais - iguais entre si, mas também iguais em sua diferença em relação àquilo que é considerado tipicamente gaúcho ou brasileiro" (Gertz, 2004, p. 06).

Os republicanos gaúchos estavam particularmente preocupados em evitar colônias homogêneas do ponto de vista étnico e religioso. Eles reconheciam diferentes tipos de colonizadores, incluindo os progressistas, os tradicionais e os acomodados. Essa diversidade ajudou a moldar a identidade e o desenvolvimento de cada comunidade, destacando a importância da inclusão e da diversidade na formação da sociedade brasileira. Para tanto, Gertz (2004, p. 11) deixa claro que:

Projetos de colonização também foram levados a efeito por iniciativa privada, seja por meio de empresários individuais, seja por meio de empresas ou de organização que não possuíam "dono". Por mais que os positivistas republicanos desaconselhassem esse tipo de colonização, pois tendia a construir colônias homogêneas, na prática, não tomaram qualquer medida incisiva para impedi-lo, de forma que se tem grandes empreendimentos coloniais com esta última característica.

As características mencionadas por Gertz (2004) são exemplificadas em localidades como Panambi e Cerro Largo. Focando na imigração alemã em Hulha Negra, iniciada em 1925 e liderada por Francisco Krenzinger (1897-1971), engenheiro agrônomo e pioneiro na cultura do trigo no Estado. Krenzinger demonstrou, por meio de pesquisas experimentais, que a região sul do Rio Grande do Sul era adequada para cultivo e colonização, similar às colônias do norte e nordeste do Estado.

Os agricultores foram atraídos pela fertilidade das terras negras, especialmente adequadas para o trigo. A maioria das famílias, vindas de Pelotas, principalmente de Santa Coleta⁴⁵ era de orientação religiosa luterana e descendentes de alemães configurando uma segunda imigração. Francisco Krenzinger, seguido por Emílio Ott e Gaspar Brandel, impulsionou o processo de colonização.

Para os colonizadores, a integração entre escola, igreja e clube era medular em nas colônias, incluindo Hulha Negra. A falta de assistência educacional e religiosa era uma das principais reclamações de Krenzinger, a figura central dessa colonização, e aponta que:

Quem atualmente apreciar as lavouras verdejantes e os sítios circundados por jardins amenos recostado nas coxilhas intermináveis, marginando a estrada de Bagé à Candiota, quem observar o trabalho ativo dos camponeses e suas famílias acompanhando desde alguns anos pelos incessantes roncar de muitos tratores- perceberá, agradavelmente surpreso, que se encontra num oásis em meio da imensa campanha e sentirá a pulsação de uma vigorada colônia. (Revista 25 anos da comunidade, 1950, p.19)

O trecho escrito por Krenzinger, na "Revista 25 anos da comunidade" (1950) oferece uma visão poética e detalhada da transformação agrícola e paisagística da

⁴⁵ A colônia de Pelotas denominada Santa coleta segundo Ulrich (1984, p.72) foi "fundada em 1882 por Capitão Ribeiro; 45 lotes coloniais; nenhum lote de campo devoluto, nenhum lote de mato; habitantes: 40 famílias alemãs; cerca de 40 famílias alemãs; cerca de 40 lares, nenhuma escola, 1 casa comercial alemã, estradas razoáveis; produção agrícola e outros produtos: milho, feijão, batata-inglesa, banha, manteiga, ovos, entre outros. A distância de Pelotas é de 7 a 8 léguas". Atualmente Santa Coleta pertence ao sétimo distrito da cidade de Pelotas e fica localizado próximo ao Arroio do Padre e da Colônia Santo Antônio.

região entre Bagé e Candiota. A narrativa destaca a evolução das práticas agrícolas, marcada pela modernização e pelo uso intensivo de tecnologia, como o emprego de tratores, que se tornou constante nos últimos anos. A descrição das lavouras verdejantes e dos sítios bem cuidados, circundados por jardins, sugere uma paisagem agrícola próspera e esteticamente agradável, situada nas coxilhas intermináveis da Campanha Gaúcha.

Essa transformação é apresentada como um "oásis em meio da imensa campanha," uma metáfora que sublinha o contraste entre a área cultivada e a vastidão natural da região. A presença ativa dos camponeses e suas famílias indicam uma comunidade dinâmica e laboriosa, cuja atividade incessante contribui para a vitalidade e a prosperidade da colônia. A menção à "pulsção de uma vigorada colônia" reforça a ideia de um desenvolvimento robusto e sustentável, fruto do esforço coletivo e da adaptação tecnológica.

Em termos acadêmicos, o texto pode ser interpretado como uma ilustração do impacto positivo da modernização agrícola e da organização comunitária no desenvolvimento regional. Ele também ressalta a importância da tecnologia e da inovação na transformação de paisagens rurais e na melhoria das condições de vida das comunidades agrícolas. Em suma, este trecho serve como um testemunho histórico da evolução agrária na região, refletindo tanto as mudanças socioeconômicas quanto os avanços tecnológicos que moldaram o meio rural gaúcho no período mencionado.

Francisco era considerado como um excelente escritor, e assim nos revela que:

O machado e a foice e roçar, a enxada e o picão, são estes os singelos utensílios do desbravador das matas: coragem e laboriosidade, persistência e sobriedade suas qualidades essenciais. Só a severa renúncia a inúmeras comodidades da vida, a frugalidade e uma saúde férrea poderão habilitá-lo a vencer os duros anos iniciais na mata virgem. E isto é compreensível quando se considera que o único amparo do intrépido colonizador é a suas mãos calejadas e as simples ferramentas que empunham (Revista 25 anos da comunidade, 1950, p.19).

A narrativa acima destaca a interdependência entre o homem e suas ferramentas simples, e como essa relação, junto com atributos pessoais de coragem e trabalho árduo, foi fundamental para o sucesso da colonização das matas virgens.

Em síntese, os primeiros imigrantes enfrentaram dificuldades, incluindo discriminação ao chegarem à estação do Rio Negro. Francisco Krenzinger relata um

episódio em que ouviram comentários depreciativos sobre sua permanência na região. No entanto, alguns colonos, como Emitto Otto e Ernesto Beskow, permaneceram firmes em seu intento de colonizar a área.

A agricultura já era praticada em Hulha Negra antes da chegada dos imigrantes, mas a falta de crédito agrícola e variedades adaptadas de trigo tornou o início difícil. A integração dos colonos com a comunidade local melhorou com o tempo, e seus descendentes se tornaram cidadãos bem integrados. A cultura alemã, com suas festas e tradições, permaneceu viva, contribuindo para a diversidade cultural da região.

Conforme Klein (2000), a imigração ocorreu em busca de melhores condições de vida, e não apenas pelo desejo de viver em outra nação. A região da Campanha apresentou um desenvolvimento econômico inferior comparado a outras áreas do Estado, devido à concentração de renda nas mãos de poucos latifundiários. No entanto, os moradores da Trigolândia valorizaram e preservaram a cultura e as tradições germânicas, associando as escolas étnicas às Igrejas Luteranas locais.

Em um segundo momento de colonização, temos em região aproximada à primeira, a Colônia Salvador Jardim, situada em Hulha Negra, destaca-se como outro exemplo de planejamento e esforço coletivo, resultado da visão e do empenho de pioneiros determinados, como Elvin Baumbach e Nestor de Moura Jardim. A formação da colônia, iniciada em 1964, refletiu o desejo desses líderes de criar uma comunidade agrícola autossustentável, baseada em práticas agrícolas modernas e eficientes.

A escolha das famílias que formariam a colônia foi um processo criterioso, conduzido por Baumbach e Jardim, que buscaram agricultores dedicados e com potencial para prosperar. Das 106 inscrições recebidas, 23 famílias foram selecionadas, cada uma recebendo um lote de terra variando entre 25 e 40 hectares. Esses lotes foram financiados pelo Banco do Brasil em condições favoráveis, proporcionando um início sólido para os colonos.

Na Figura 29 abaixo é apresentando alguns dos fundadores da Colônia Salvador Jardim durante seu jubileu de prata servindo de testemunho visual da história e do desenvolvimento comunitário. Ela capta um momento de celebração e de orgulho coletivo, refletindo a importância da memória e da coesão social na preservação da identidade e do legado cultural da colônia. A inclusão de uma mulher entre os fundadores destaca a contribuição feminina e a diversidade de atores no processo de construção comunitária.

Figura 29 - Fundadores da Colônia Salvador Jardim



Fonte: Revista Comemorativa ao jubileu de prata da Colônia Salvador Jardim (1964-1989), 1989, p.10.

O início da colonização foi marcado pela construção de infraestrutura essencial, incluindo a demarcação dos lotes, construção de cercas, açudes, moradias e piquetes para o gado. A criação de hortas e pomares, além da construção de poços para abastecimento de água, foram ações prioritárias que garantiram a sustentabilidade da colônia. Esta fase inicial exigiu grande empenho e colaboração entre os colonos, que trabalharam juntos para superar os desafios.

Um dos maiores desafios enfrentados pelos colonos foi à falta de financiamento inicial. Os bancos oficiais hesitaram em conceder empréstimos devido à falta de garantias, mas o apoio de terceiros permitiu que os colonos iniciassem o plantio de trigo. Com o tempo, o sucesso das colheitas e a demonstração de compromisso e dedicação dos colonos conquistaram a confiança das instituições financeiras, que eventualmente começaram a oferecer suporte.

A diversificação das atividades econômicas foi vital para a sobrevivência da colônia. Em 1974, a bovinocultura de leite foi introduzida como uma alternativa ao cultivo do trigo. A CAMAL desempenhou um papel fundamental nesse processo, fornecendo assistência técnica, médicos-veterinários e engenheiros agrônomos. A cooperativa também organizou o serviço de inseminação artificial, melhorando significativamente o rebanho leiteiro.

A integração das colônias Salvador Jardim e Trigolândia reorganizou as dinâmicas sociais e produtivas da região, promovendo a troca de conhecimentos e a cooperação entre os agricultores. Essa interação possibilitou a novas práticas agrícolas e a ampliação da produção, consolidando o trabalho coletivo como um elemento central na organização das comunidades.

A infraestrutura foi um fator determinante nesse processo. A construção de açudes, poços, hortas, pomares e piquetes para o gado, aliada à criação de estradas e à eletrificação rural, modificadas como condições de vida e de trabalho dos colonos. Essas melhorias refletiram não apenas no aumento da produtividade, mas também na estruturação das relações sociais e econômicas da região.

O financiamento da produção agrícola foi um desafio inicial, uma vez que as instituições bancárias, como o Banco do Brasil, demonstraram resistência em crédito. Com o tempo, o envolvimento dos colonos e os resultados da produção local levaram à ampliação do acesso a financiamentos, permitindo a continuidade e o aprimoramento das atividades agrícolas.

Entre as transformações imaginadas, a Colônia Salvador Jardim destacou-se pela diversificação da produção. A adoção de técnicas como inseminação artificial, ordem mecânica e cultivo de novas culturas, como o sorgo, ampliou as possibilidades de exploração da terra e inseriu os produtores em circuitos comerciais mais amplos.

A participação das autoridades locais e a organização de cooperativas e associações de produtores tiveram um papel central na estruturação da produção e das transações agrícolas. Essas iniciativas fortaleceram a autonomia das comunidades e possibilitaram a manutenção das atividades no longo prazo, promovendo a circulação de bens e saberes entre os colonos.

Dessa forma, a experiência das colônias Salvador Jardim e Trigolândia reflete os processos de adaptação e transformação que marcaram a ocupação e a exploração agrícola da região. A introdução de novas práticas, aliadas às estratégias coletivas de organização e resistência, demonstra como as relações entre trabalho, terra e técnicas produtivas foram constantemente negociadas e ressignificadas ao longo do tempo.

A integração entre a Colônia Salvador Jardim e a Trigolândia continua a ser um exemplo de como a colaboração entre comunidades pode trazer benefícios mútuos. O processo de aquisição de terras foi meticuloso. Os agricultores buscavam, através da Carteira da Colonização, adquirir um pedaço de campo para agricultura, pois

não havia terras para arrendar ou comprar. A empresa Guaibarroz S.A. cedeu 871 hectares ao preço de 40.000 cruzeiros⁴⁶. As normas para adquirir a terra foram estabelecidas conforme as instruções gerais da Carteira Agrícola, e o campo foram divididos em lotes de 25 a 40 hectares.

O financiamento facilitado pelo Banco do Brasil foi preponderante. As terras foram pagas em 12 anos com uma carência de 04 anos, permitindo que os colonos comesçassem a produção agrícola imediatamente. As autoridades intervieram para organizar a venda das terras e garantir que esses agricultores pudessem continuar suas atividades, envolvendo um processo de registro, seleção e compra facilitada.

A experiência dos colonos revela como práticas organizacionais e colaborativas estruturaram o trabalho, a ocupação da terra e as relações comunitárias na região. A colonização da Trigolândia e da Colônia Salvador Jardim demonstram a importância da cooperação e da ação coletiva nesses espaços.

2.2.2 Contribuições da comunidade alemã para o desenvolvimento social

Figura 30 - Festa campestre na antiga Colônia Rio Negro



Fonte: Revista Comemorativa 25 anos da Colônia Rio Negro-Bagé. Foto campestre. 1950, p. 13.

⁴⁶ O valor de 40.000 cruzeiros de 1964, ajustado pela inflação e considerando a conversão para a moeda atual, seria aproximadamente R\$ 16.137.151,74. Este cálculo é baseado em uma estimativa da inflação média anual ao longo do tempo. Valores exatos podem variar dependendo dos índices de inflação específicos e das conversões monetárias usadas ao longo dos diferentes planos econômicos do Brasil.

Introduzimos este subitem com a fotografia que retrata um grupo de colonos alemães participando de um evento campestre, capturando um momento de confraternização em um ambiente ao ar livre, possivelmente em uma clareira ou área florestal. O grupo, composto por homens, mulheres e crianças, está reunido ao redor de uma mesa de madeira onde se serve uma refeição comunitária, sugerindo um evento de clima ameno, como primavera ou verão. As vestimentas típicas da época, com as mulheres em vestidos e aventais e os homens em trajes mais descontraídos, complementadas pelos chapéus, refletem a informalidade do encontro.

O cenário natural, cercado por árvores e sem construções visíveis, reforça a tranquilidade do local. A diversidade de idades e a presença de muitas pessoas ao fundo indicam uma grande celebração comunitária, sublinhando a importância dos laços sociais e das atividades comunitárias na vida rural dos imigrantes. Esse evento, característico das tradições dos colonos, evidencia a coesão intergeracional e a preservação das tradições culturais em um novo ambiente, refletindo a resiliência e o espírito comunitário que foram basilares para o estabelecimento e a prosperidade de suas novas vidas em Hulha Negra.

No artigo "A formação e o desenvolvimento da nossa colônia", Francisco Krenzinger descreve em detalhes os hábitos sociais dos primeiros colonos alemães em Hulha Negra, destacando a vida social e as festividades marcantes que caracterizavam a comunidade. Krenzinger (1950, p. 15) observa que "os hábitos dos primeiros colonos eram caracterizados pelo seu pendor para a vida social, a qual se desenvolvia de modo intenso, embora houvesse tantos contratempos exteriores; sua expressão mais marcante se refletia em inesquecíveis festas acompanhadas de música, cantos e representações teatrais". Essas festividades não apenas proporcionavam momentos de lazer e união, mas também preservavam a herança cultural germânica, que era evidente nas celebrações, como destaca o autor: "Era natural que estas festividades tivessem caráter germânico em virtude da nacionalidade ou descendência alemã de seus participantes" (Krenzinger, 1950, p. 15).

Krenzinger também discute a questão da identidade cultural dos colonos, sublinhando a importância de manter as tradições dos antepassados mesmo em um novo país. Krenzinger (2020, p. 15) ainda argumenta que:

Estávamos convictos do ponto de vista que prega ser imoral renegar a herança cultural dos antepassados e a repentina mudança da nacionalidade, tal como se muda de roupa. Consideramos psiquicamente difícil esta transformação em brasileiros da gema, enquanto a voz do coração não nô-la ditar, através de longos anos de colaboração e partilha de sentimentos com o povo brasileiro.

Essa passagem manifesta o processo de integração dos imigrantes, que buscavam equilibrar a preservação de suas raízes culturais com a necessidade de adaptação à nova sociedade brasileira.

No entanto, Krenzinger (1950, p. 16) reconhece que as gerações seguintes conseguiram uma integração mais completa e natural: "Nossos filhos, porém, já são cidadãos completamente integrados na comunidade deste magnífico e futuroso país, ao qual nós, os imigrados, agora expressamos nossa profunda gratidão pela maneira tolerante com que nos possibilitou a fundação de uma nova pátria". Essa citação reflete a gratidão dos colonos pela acolhida recebida no Brasil e a esperança de um futuro promissor para suas famílias no novo país. No entanto, é importante problematizar essa narrativa celebrativa, reconhecendo que as fontes muitas vezes enfatizam uma integração harmoniosa e bem-sucedida, sem mencionar os desafios e conflitos enfrentados pelos colonos. Lourenço Macke, líder do movimento de emancipação, destaca a ligação das famílias da colonização Friedenau à Igreja Evangélica Luterana, o que sugere uma coesão comunitária. Contudo, é necessário questionar até que ponto essa integração foi realmente harmoniosa, considerando as dificuldades econômicas, culturais e sociais que os colonos provavelmente enfrentaram. Portanto, é fundamental que reflitamos sobre as tensões e adversidades que não são explicitamente abordadas nas fontes celebrativas.

Um dos eventos mais emblemáticos que evidenciaram as restrições religiosas latentes na comunidade de descendentes de imigrantes alemães foi a destruição de uma cruz histórica, produzida por José Macke e Carlos Baier. Esse patrimônio foi derrubado por Gomercindo Vidart, a mando do Franciscano Krenzinger, em um episódio que expôs a rivalidade entre católicos e luteranos. O fato ocorreu à tona quando Vidart sofreu uma infecção decorrente de um ferimento ocorrido durante o ato, revelando sua participação no incidente. Esse episódio intensificou as divergências entre os dois grupos religiosos, demonstrando que a comunidade não era tão coesa e harmoniosa quanto algumas narrativas comemorativas sugeriam. A disputa entre

católicos e luteranos tornou-se um elemento de fricção social até a chegada do Padre Léo Persch⁴⁷, cuja atuação foi decisiva na mediação desses conflitos.

Em 1957, sob a liderança do Padre Persch, a Comunidade Católica adquiriu novamente meio hectare de terra, destinando parte dessa área à construção de uma residência para o zelador da escola. No entanto, na década de 1980, uma parcela desse terreno tornou-se novamente objeto de disputa, evidenciando a continuidade dos debates sobre a organização fundiária e a influência religiosa na comunidade. Apesar desses desafios, a Escola Estadual de Ensino Médio Manoel Lucas de Oliveira se consolidou como uma instituição central em Trigolândia, exercendo um papel fundamental tanto na estrutura educacional quanto na construção.

Figuras como Francisco Kloppenburg e José Macke, oriundos de Rolante, desempenharam papéis significativos na adaptação e desenvolvimento da comunidade local. Inicialmente empregados como tratoristas sob a supervisão de Wilhelm Klein, que arrendava 300 hectares na área atualmente conhecida como Comunidade Emanuel, eles exemplificam a diversidade de ocupações e a cooperação entre os colonos. Após dois ou três anos, Klein retornou a Rolante, enquanto José Macke se destacou na mineração de carvão e na mecânica, transmitindo conhecimentos técnicos a outros produtores pioneiros, como Valdemar Schperb e Ernesto Faulstich. Essa transferência de conhecimento técnico foi necessária para o desenvolvimento da comunidade, evidenciando a resiliência e a capacidade de adaptação dos imigrantes em seu novo ambiente.

José Macke desempenhou um papel pioneiro na mecanização agrícola da região, adquirindo uma máquina trilhadeira em 1945 e um trator em 1946, marcando o início da modernização das práticas agrícolas locais. Durante esse período,

⁴⁷ De acordo com o comunicado de falecimento do Padre Jacob Léo Persch (1926-2021), ele foi uma figura influente na Igreja Católica na Diocese de Pelotas, com uma carreira marcada por seu envolvimento em diversas funções religiosas e educacionais. Nascido em Bom Princípio, Rio Grande do Sul, foi ordenado sacerdote em 1952 por Dom Antônio Zattera. Atuou como professor no Seminário São Francisco de Paula e na Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), além de servir como secretário do bispado e capelão militar nas guarnições de Pelotas e outras cidades. Padre Léo também foi pároco em diversas paróquias, incluindo a Catedral São Francisco de Paula e a Paróquia Senhor Ressuscitado, no Bairro Areal. Seu trabalho como benfeitor do Santuário Nossa Senhora de Guadalupe, onde contribuiu significativamente para a edificação das instalações, destaca-se como uma de suas principais realizações. A atuação de Padre Léo Persch é lembrada por sua dedicação à educação, ao serviço pastoral e à caridade, influenciando profundamente a comunidade católica da região de Pelotas (Universidade Católica de Pelotas (UCPEL). Comunicado de falecimento do Padre Léo Persch. Pelotas, 2021. Disponível em: <https://ucpel.edu.br/noticias/nota-de-pesar-padre-leo-persch>. Acesso em: 10 ago. 2024.)

Bernardo e Francisco Kloppenburg, juntamente com José Macke, expandiram significativamente suas propriedades por meio da aquisição de terras de Doutor João Lucas. Essas quatro famílias, em colaboração com o professor Pedro Reinaldo Bohn e Irineu Souto, foram determinantes na fundação da Comunidade Católica Cristo Rei da Trigolândia e na criação da Escola Estadual de Ensino Médio Manuel Lucas de Oliveira⁴⁸, que teve origem na Escola Capela São Francisco de Assis.

O projeto educacional, inicialmente liderado pelo professor Bohn, que retornou a Estrela em 1936, continuou a se desenvolver com a presença da comunidade católica na região. A Segunda Guerra Mundial introduziu uma nova dinâmica, quando as políticas governamentais de Getúlio Vargas proibiram o ensino e o uso das línguas estrangeiras, resultando no fechamento da Escola dos Luteranos. Este fechamento os levou a frequentarem a escola católica, que posteriormente se tornou uma escola municipal e, mais tarde, estadual.

No contexto da antiga Colônia Rio Negro e atual Hulha Negra, Frei Celestino estabeleceu a Comunidade São Francisco de Assis entre os colonos católicos em 1935, registrando dois terrenos à Mitra Diocesana para a construção da capela. A comunidade foi formada por famílias católicas locais, incluindo as famílias Kloppenburg e Macke. As celebrações religiosas inicialmente ocorriam na escola municipal até a construção da capela, que posteriormente se tornou a sede da Paróquia da Hulha Negra.

Em 1943, a escola da capela foi desvinculada da comunidade católica e se transformou em uma escola estadual, com Helena Petrucci⁴⁹ como a primeira diretora

⁴⁸ A matéria publicada na página 02 do jornal *Correio do Sul* em 21 de janeiro de 1944 refere-se à comunicação entre o Dr. Jerônimo Mércio Silveira, prefeito municipal, e o Dr. Coelho de Souza, Secretário de Educação e Cultura do Estado, sobre a recente criação do Grupo Escolar de Rio Negro por decreto. A correspondência destaca a solicitação do Secretário para que o prefeito prepare o prédio destinado à instalação da escola até os primeiros dias de março e providenciasse classes provisórias até que o material escolar adequado seja fornecido pela Secretaria. Esta comunicação oficial, além de refletir a importância dada à expansão da educação pública no período, também evidencia a burocracia e as medidas administrativas necessárias para a adoção de políticas educacionais em áreas recém-colonizadas, onde a infraestrutura ainda era limitada. Vale ressaltar que a escola mencionada na matéria evoluiu e atualmente é conhecida como Escola Estadual de Ensino Médio Manuel Lucas de Oliveira, que teve sua origem na Escola Capela São Francisco de Assis. Esta informação é particularmente relevante para pesquisadores e interessados no estudo das escolas estaduais do município, fornecendo um contexto histórico sobre o desenvolvimento educacional da região.

⁴⁹ A reportagem publicada no jornal *Correio do Sul* em 30 de janeiro de 1944 informa sobre a transferência da professora Helena Petrucci para o Grupo Escolar de Rio Negro, na região colonial do município. Anteriormente, Helena Petrucci havia atuado como diretora no Grupo Escolar de Garruchos, no município de São Borja, durante o ano letivo de 1943. Essa transferência destaca o processo de reorganização e alocação de profissionais da educação em regiões em desenvolvimento, refletindo a política educacional do período voltada para o fortalecimento das estruturas escolares em áreas de

e professora. Em 1954, a capela de madeira foi construída, posteriormente sendo reconhecida como um prédio histórico e museu. A formação da Paróquia Cristo Rei em 1959, com sede em Trigolândia, e sua subsequente transferência em 1967 para a Igreja Matriz São José de Hulha Negra, ilustram a evolução das instituições religiosas na região.

Ao longo dos anos, a comunidade recebeu diversas contribuições materiais que consolidaram sua identidade religiosa e cultural. Entre elas, destacam-se as doações de estátuas religiosas: uma estátua de São Francisco de Assis em 1935 pelas irmãs franciscanas da Santa Casa de Misericórdia de Bagé, uma estátua de Nossa Senhora de Fátima na década de 1950 por Cecília Lange, uma estátua de São José por José Macke, e uma estátua de Cristo Rei doada por Zita Kloppenburg em 1959, padroeiro escolhido para a comunidade. Essas contribuições refletem a continuidade do esforço comunitário em manter e reforçar os valores culturais e religiosos, ao mesmo tempo em que apontam para a necessidade de analisar como essas iniciativas moldaram e foram moldadas pelas mudanças sociais e econômicas da região.

Em 1964, um grupo de mães construiu uma gruta, enquanto Lourenço Koester e Francisco Kloppenburg adquiriram um sino, inaugurado em 04 de outubro de 1957. A Via Sacra foi doada de forma anônima por um estancieiro de Dom Pedrito, e os bancos da igreja foram fornecidos por João Furich em 1960, sendo confeccionados por Rene Freimüller e Godofredo Freimüller. A casa paroquial foi comprada de Pedro por José Macke e Ancelmo Grunwald. Ainda na década de 1950, Zita Kloppenburg doou o primeiro presépio à comunidade, e o crucifixo de madeira, um presente de casamento de José e Maria Macke, foi doado para a capela Cristo Rei por Maria Macke.

O movimento imigratório dos alemães e seus descendentes em Hulha Negra desempenhou um papel significativo na construção de igrejas, muitas vezes vinculadas a escolas comunitárias ou confessionais. Esse processo resultou na presença de duas vertentes religiosas principais: a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB) e a Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB), ambas associadas a instituições educacionais.

colonização recente. Para quem tiver interesse em estudar a trajetória de professoras na década de 1940, esta reportagem oferece um exemplo concreto das movimentações e desafios enfrentados por educadoras nesse contexto histórico.

De acordo com o *Memorial de 80 Anos de Colonização Alemã*, publicado em 2005, os colonizadores alemães mantiveram suas práticas religiosas ativas, estabelecendo várias igrejas como parte fundamental de suas comunidades, garantindo assim a continuidade de sua adoração e tradições religiosas.

A Comunidade Luterana Emanuel, estabelecida em 27 de setembro de 1942 por Carlos Scheneider e outros pioneiros, exemplifica a dedicação religiosa da época. Provenientes de Santa Coleta, esses fundadores formaram a base da comunidade. O pastor Benjamin Germano Flor⁵⁰ foi o primeiro a oferecer assistência espiritual, seguido pelo pastor Balduíno Krebs⁵¹.

De acordo com a obra dos autores Rony Ricardo Marquardt e Carlos Henrique Warth, *Crônicas da Igreja Evangélica Luterana do Brasil* (2006), Hulha Negra foi uma localidade regularmente atendida por diferentes pastores da Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB). Além de Balduíno Krebs, que serviu de 1951 a 1956, a obra também menciona pastores como Paulo Kuck (1993-1996), Romeu Alfredo Wrasse (1984-1988), Valdi Dreyer (1996-1999), Alceu Alfon Figur (1989-1992), e Milton Maiier (1995-1996). Embora as atuações pastorais sejam mencionadas, a documentação é breve e carece de uma análise mais aprofundada sobre o impacto espiritual e social dessas atividades, sugerindo uma possível sub-representação histórica das contribuições eclesiais em Hulha Negra. Em linhas conclusivas, as vertentes religiosas, como a IECLB e a IELB, tiveram uma presença significativa

⁵⁰ Benjamin Germano Flor, pastor evangélico da Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB), nasceu na Ucrânia em 1890 e emigrou para o Brasil como bebê, com apenas nove semanas de vida. Ele se estabeleceu no Rio Grande do Sul, onde exerceu um significativo ministério pastoral em várias localidades, incluindo a Colônia São Pedro, no município de Pelotas (atualmente Morro Redondo), Bom Jesus, São Lourenço, e a antiga Colônia Rio Negro. Além de suas responsabilidades pastorais, Benjamin também foi professor na escola paroquial associada à igreja, onde contribuiu para a educação das crianças da comunidade. Sua vida foi marcada por um profundo compromisso com a educação e o serviço comunitário. Ele e sua esposa, Olinda Hermina Erig Flor, tiveram uma numerosa família, incluindo sete filhos que seguiram a vocação pastoral, perpetuando seu legado religioso. Olinda, além de suas responsabilidades como mãe, era parteira e pintora, contribuindo de forma significativa para a comunidade e deixando um legado artístico. A influência de Benjamin Germano Flor foi fundamental para o desenvolvimento das comunidades luteranas no sul do Brasil, com destaque para seu papel na formação espiritual e educacional de seus filhos, que continuaram sua obra pastoral.

⁵¹ Balduíno Krebs, pastor luterano, serviu na localidade de Hulha Negra, RS, entre 1951 e 1956, antes de continuar seu ministério em Porto dos Gaúchos, MT, de 1958 a 1970. A menção à sua atuação em Hulha Negra, embora reconhecida, é breve e carece de detalhes contextuais, o que sugere uma possível sub-representação das atividades e impactos pastorais em comunidades menores. Essa limitação na documentação histórica reflete um desafio recorrente na preservação das memórias e contribuições eclesiais em regiões periféricas, onde o papel dos pastores, como Krebs, pode ter sido crucial para o desenvolvimento espiritual e social local, mas permanece subestimado nos registros oficiais.

desempenhando papéis essenciais na organização espiritual e educacional da comunidade.

Em 1951, a fundação da Sociedade Concórdia Cultural e Recreativa marcou o início de eventos culturais e recreativos essenciais para a integração social. A sociedade, composta por membros influentes, organizava festas e bailes que contribuíam para a coesão social e preservação cultural em Hulha Negra. Em 1966, a comunidade ajudou na construção de uma nova capela de madeira, utilizando os rendimentos da colheita de trigo para melhorar a infraestrutura local. Embora a igreja permaneça em funcionamento, a Escola Luterana Emanuel, vinculada à igreja, encerrou suas atividades em 2000.

A história da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil, com raízes nas colônias de Pelotas, teve início com a realização de cultos pelo Pastor Witzel nas residências dos membros da comunidade. Em 1934, Antônio Leitzke assumiu o pastorado, e, em 4 de abril de 1948, uma assembleia geral oficializou a constituição formal da igreja. Posteriormente, o Pastor Gustav Reusch⁵² adquiriu terras de Reinoldo Müller, onde um chalé de madeira foi utilizado como residência pastoral para o Pastor Johannes Wifp, de origem suíça.

Segundo o relato presente no livro *Posição e Oposição: Um Ministério Pastoral de Ação e Reflexão Crítica*, escrito pelo Pastor Gustav Reusch (2015), ele iniciou em 1952 um novo trabalho missionário na região de Hulha Negra, concomitantemente ao seu serviço na Comunidade Evangélica de Cachoeira do Sul. Este esforço missionário foi mantido até 1957, quando o Pastor Reusch solicitou transferência para a Comunidade de Novo Hamburgo. Durante esse período, em 1952, o Pastor Reusch também assumiu funções locais, adaptando o chalé para a realização de pregações e para o uso como a primeira sala de aula da Escola da Comunidade Evangélica de Hulha Negra, cujas atividades foram encerradas em 1964. Informações detalhadas sobre a continuidade da escola são escassas, embora ex-alunos residentes na região tenham fornecido alguns dados adicionais.

⁵² O Pastor Gustav Reusch foi um notável líder luterano na Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB). Ele é conhecido por seu trabalho missionário e pastoral nas congregações de Cachoeira do Sul e Novo Hamburgo. Enquanto servia em Cachoeira do Sul, Reusch também agregava à sua responsabilidade a comunidade de Hulha Negra. Além de sua atuação pastoral, Reusch também é autor de reflexões críticas sobre o ministério pastoral. Para mais detalhes, veja: Reusch, G. (2015). *Posição e Oposição: Um Ministério Pastoral de Ação e Reflexão Crítica*. IECLB. Disponível em: <https://www.ieclb.org.br>. Acesso em: 10 ago. 2024.

Em 1957 a 1968, o Pastor Kurt Benno Eckert⁵³ atuou na comunidade, vindo de Cachoeira do Sul. Posteriormente, outros pastores prestaram assistência espiritual, incluindo Donald Nelson, Irno Pregiger, Lauro Henrique Rossner, entre outros. A Ordem Auxiliadora de Senhoras Evangélicas (OASE)⁵⁴ foi fundada em 8 de maio de 1977, com a presença do pastor Lauro Henrique Rossner e dirigida inicialmente por Hildegard Schneider.

A Colônia Salvador Jardim, fundada em 14 de março de 1964 por descendentes da Trigolândia, envolveu 23 famílias que adquiriram terras. Juntamente com a colônia, a Sociedade Amigos da Colônia foi criada e iniciou suas atividades educacionais em 1967. Em 1987, foi estabelecida uma igreja ecumênica, congregando a Igreja Evangélica de Confissão Luterana, a Igreja Evangélica Luterana e a Igreja Católica Apostólica Romana, refletindo a cooperação inter-religiosa para o desenvolvimento educacional e social.

A Comunidade Evangélica Luterana do Brasil Trindade foi estabelecida em 10 de novembro de 1954 pelo pastor Balduino Krëps. Os fundadores, incluindo Otto Hobus e outros pioneiros, também criaram a Escola Trindade. A construção da Igreja Luterana Trindade em 1954 simbolizou a importância da fé e do senso comunitário. No mesmo ano, a construção da Capela Cristo Rei proporcionou aos colonos católicos um local de adoração, reforçando a presença religiosa na região.

Em 1962, foi construído o Salão de Festas Trigolândia, promovido por figuras como Helmuth Mielke e Ernesto Meding, que se tornou um ponto de encontro para eventos culturais e sociais. Em 1977, a Ordem Auxiliadora de Senhoras Evangélicas (OASE) foi fundada por Lauro Henrique Rossner, com liderança de Hildegard Schneider e outras mulheres da comunidade. A Igreja Luterana Emanuel, pertencente

⁵³ O Pastor Kurt Benno Eckert foi um importante líder da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), reconhecido por sua atuação na comunidade luterana, especialmente no Rio Grande do Sul. Ele desempenhou um papel significativo no desenvolvimento de congregações e na formação de líderes dentro da igreja. Para mais detalhes, consulte: *História da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil*. Disponível em: <https://www.ieclb.org.br>. Acesso em: 10 ago. 2024.

⁵⁴ A Ordem Auxiliadora de Senhoras Evangélicas (OASE) é uma organização de mulheres vinculada à Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), fundada em 1899. Seu trabalho foca na assistência social, educação cristã, promoção da comunhão entre as mulheres da igreja e ações missionárias. A OASE tem uma estrutura organizada em níveis local, regional e nacional, desempenhando um papel significativo na vida das comunidades luteranas e na formação de lideranças femininas na igreja. Para mais informações, consulte: *IECLB – História da OASE*. Disponível em: <https://www.ieclb.org.br>. Acesso em: 10 ago. 2024.

ao Sínodo de Missouri, é considerada a igreja-mãe das congregações na Fronteira Sul do Estado. Em 2022, a igreja completou 80 anos, enquanto a Escola Luterana Emanuel, anexada à igreja, foi fechada em 2004 devido ao baixo número de estudantes. Atualmente, o pastor Márcio Norenberg atende a comunidade.

Uma análise da religiosidade dos imigrantes em Hulha Negra permite compreender como a relação entre fé e educação estruturada como primeiras formas de organização comunitária. A presença da Igreja Católica Apostólica Romana, da Igreja Evangélica Luterana e da Igreja Evangélica de Confissão Luterana teve um impacto significativo na configuração social e educativa da colônia. No entanto, a coexistência dessas instituições não esteve isenta de prejuízo. Os conflitos surgiram à medida que diferentes grupos disputavam espaços e influências, refletindo distinções simbólicas e rivalidades que marcaram a vida cotidiana.

Os colonos de origem alemães enfrentaram desafios relacionados às condições geográficas e à precariedade da infraestrutura. Nesse contexto, figuras como Francisco Krenzinger e Carlos Scheneider foram articuladores de iniciativas que, por meio da cooperação comunitária e do aprimoramento das práticas agrícolas, possibilitaram a transformação da região. A atuação desses grupos evidencia como as relações de trabalho, a circulação de saberes e as redes de solidariedade foram centrais na organização do espaço e na construção de laços sociais.

A partir da perspectiva da História Cultural, nota-se que as interações entre as instituições religiosas e a comunidade foram marcadas por disputas, reconfigurações e formas de negociação. No início, as diferenças de interesse e as barreiras simbólicas dificultavam o convívio. Com o tempo, os grupos reformularam suas relações, incorporando práticas de cooperação e ressignificando a fé como um instrumento de integração social e incentivo às atividades educacionais. Essa dinâmica, sustentada pela troca de significados e pela construção coletiva de valores, insere a religiosidade no centro dos processos de coesão e organização comunitária.

A análise dos discursos dos líderes religiosos e das instituições locais revela que a trajetória da comunidade alemã em Hulha Negra foi atravessada por formas de interação que articularam religião, educação e inovações produtivas. Embora os momentos de conflito tenham sido recorrentes, os vínculos estabelecidos no cotidiano e na partilha de saberes permitiram a superação de desafios. Assim, a história da comunidade pode ser entendida como um processo contínuo de negociação identitária, no qual as práticas culturais e as relações institucionais foram

fundamentais para a construção de um espaço compartilhado e para a consolidação de novas formas de pertencimento e organização social.

2.2.3 Fundação de escolas por imigrantes alemães no estado e na Hulha Negra

As escolas étnicas alemãs no Rio Grande do Sul surgiram em um contexto histórico marcado pela imigração europeia, que começou a se intensificar a partir do século XIX. Esse processo de colonização trouxe consigo a necessidade de preservar a cultura, a língua e os costumes dos imigrantes, e as escolas se tornaram o principal instrumento para essa preservação.

Os primeiros imigrantes alemães chegaram ao Rio Grande do Sul em 1824, e desde o início, houve preocupação com a educação das crianças. As escolas eram vistas como um meio essencial para manter viva a identidade cultural dos imigrantes e preparar as novas gerações para contribuir de forma significativa para a sociedade brasileira. Conforme Seyferth (1990, p. 58, "a organização escolar teve especial importância no caso dos imigrantes alemães. Mesmo quando ligadas às igrejas – católica ou luterana –, as escolas teuto-brasileiras se organizavam em sociedades escolares (as *Schulvereine*), possuíam currículos comuns, assim como livros escolares comuns, e muitos professores vinham da Alemanha".

As primeiras escolas alemãs eram frequentemente estabelecidas pelas próprias comunidades de imigrantes, com o apoio das igrejas e de sociedades locais. Isso refletia a ausência de uma rede de escolas públicas na região e a necessidade de garantir uma educação que fosse fiel às tradições e à língua materna dos colonos. Segundo Müller, "a prioridade dada à escola é apontada como uma das características típicas das comunidades de imigrantes alemães" (Müller, 1994, p. 293) .

As escolas étnicas alemãs no Rio Grande do Sul eram notáveis por seu currículo e método de ensino, que mesclavam elementos da cultura alemã com as exigências do contexto brasileiro. O ensino era realizado majoritariamente em alemão, com ênfase no aprendizado da leitura, escrita e literatura alemã. Além disso, disciplinas como música e religião tinham um papel central no currículo, refletindo a influência das tradições culturais e religiosas dos imigrantes. Conforme Seyferth (1990, p. 53), "o maior número era de escolas primárias, alfabetizando em alemão".

Essas escolas também se destacavam pela estrutura comunitária e pela participação ativa das famílias e das sociedades locais na sua manutenção e

administração. Os prédios escolares, muitas vezes, eram construídos com a ajuda da comunidade, e as aulas podiam ser ministradas em locais provisórios até a construção de edifícios permanentes.

As escolas étnicas alemãs desempenharam um papel determinante na formação das comunidades de imigrantes e na preservação da identidade cultural. Elas serviram como centros de socialização e de transmissão de valores e tradições, fortalecendo o senso de comunidade e a coesão social. Conforme Rambo (1994a, p. 14) "as escolas criadas representaram tanto uma iniciativa das famílias nas comunidades como um investimento de caráter comercial feito com a subvenção financeira por parte da companhia colonizadora".

Essas instituições não apenas proporcionaram educação básica às crianças, mas também atuaram como espaços de resistência cultural durante períodos de políticas de nacionalização, como durante o Estado Novo de Getúlio Vargas, quando houve uma tentativa de assimilação forçada dos imigrantes. A persistência das escolas alemãs evidenciou a força das comunidades em preservar sua identidade e tradições mesmo diante de pressões externas.

Portanto, a história das escolas étnicas alemãs no Rio Grande do Sul é um testemunho da importância da educação como instrumento de preservação cultural e de resistência social. Essas escolas não apenas educaram gerações de brasileiros de origem alemã, mas também contribuíram para a riqueza cultural e a diversidade do estado. Como destacou Kreutz (1999, p. 80), "as investigações no campo da história das instituições escolares que focalizam essas experiências históricas sediadas no sul brasileiro levam a descortinar um horizonte teórico e metodológico mediante o qual essas escolas configuraram um cenário de elaboração de práticas sociais cuja atividade histórica as evidencia como um núcleo gerador de relações étnicas".

Desde a chegada dos primeiros colonos na década de 1920, a educação foi uma prioridade para essa comunidade, que viam na instrução formal e religiosa uma maneira de preservar sua identidade cultural e promover o progresso social.

Os colonos alemães estabeleceram diversas instituições educacionais, muitas vezes vinculadas a igrejas comunitárias ou confessionais. Estas escolas desempenharam uma participação destacada na formação das gerações locais, garantindo a transmissão de valores culturais e religiosos.

De acordo com o livro "Memorial da Trigolândia 80 anos" uma das primeiras iniciativas educacionais em Hulha Negra foi à criação da Escola-capela Rio Negro,

inaugurada em 1934. Esta escola simbolizou a integração entre educação e fé na vida dos colonos. Inicialmente, as aulas e os cultos eram realizados no mesmo espaço, refletindo a importância da religião na vida cotidiana dos colonos. De acordo com Paulo Kloppenburg, em 1943, a escola foi separada da comunidade católica e tornou-se uma escola estadual, com Helena Petrucci como a primeira diretora e professora. Este desenvolvimento teve impacto direto para a educação formal no antigo distrito de Bagé, Hulha Negra, fortalecendo os valores comunitários e religiosos.

A Comunidade Luterana Emanuel, se consolidou como um centro de atividades religiosas e educacionais. Inicialmente, os cultos e as aulas aconteciam em estruturas provisórias até que, em 1966, a comunidade construiu uma nova capela de madeira com os rendimentos da colheita de trigo daquele ano. Como já foi dito, a escola, parte essencial da comunidade, permaneceu em operação até o ano 2000, quando foi fechada devido à diminuição do número de alunos. O apoio e a liderança espiritual de diversos pastores, como Benjamin Germano Flor, Balduino Krëps, e outros, foram primordiais para a consolidação tanto da igreja quanto da escola, fortalecendo a coesão e a fé entre os membros da comunidade.

A Escola Paroquial de Benjamin Flor, fundada em 1944, é um exemplo de superação de desafios. Inicialmente enfrentou resistência e proibições das autoridades locais, mas com perseverança, o pastor Flor conseguiu estabelecer a escola e assegurar que as crianças recebessem uma educação religiosa. Em 1945, a escola contava com 46 alunos, número que aumentou para 53 em 1946, indicando um crescimento na matrícula e uma aceitação por parte da comunidade em relação à educação paroquial.

A Escola Evangélica, também conhecida como Escola Evangélica de Confissão Luterana, tinha suas raízes nas colônias de Pelotas. Em seus primeiros anos, cultos e aulas eram realizados na casa de membros da comunidade até a compra de um terreno de Reinoldo Müller, onde foi estabelecida uma estrutura mais permanente para a escola e a igreja. Este modelo de educação vinculado às práticas religiosas era uma forma de manter os jovens imigrantes conectados às suas raízes culturais e espirituais, promovendo um senso de comunidade e identidade coletiva.

A Escola da Trindade, criada em 10 de novembro de 1954, foi outra instituição significativa. Fundada pelo pastor Balduino Krëps, a escola servia a comunidade da Igreja Evangélica Luterana do Brasil. Apesar de não haver muitos registros detalhados sobre as atividades da escola, ela foi uma peça importante no mosaico educacional

da Hulha Negra, evidenciando a ligação estreita entre a educação e a fé na comunidade luterana.

Os colonos alemães enfrentaram diversos desafios ao estabelecer suas escolas, incluindo dificuldades financeiras e falta de infraestrutura básica. No entanto, através da cooperação comunitária e do apoio de líderes religiosos e comunitários, conseguiram dirimir esses obstáculos e criar um sistema educacional significativo para a comunidade local. A fundação da Escola Evangélica Rio Negro pelo Pastor L. Bachmann em 1945 foi um marco nesse esforço, proporcionando educação formal e religiosa para muitas crianças da comunidade. Esse desenvolvimento foi particularmente importante no contexto das limitações enfrentadas pelas áreas rurais no Brasil, onde a oferta de educação muitas vezes era insuficiente. A capacidade dos colonos de organizar e manter uma instituição educacional demonstra a resiliência e o compromisso da comunidade com a educação, embora o termo 'robusto' precise ser entendido no contexto das dificuldades e recursos disponíveis na época.

A educação em Hulha Negra não se restringia apenas ao ensino formal, mas incluía a componente religiosa. As igrejas luteranas e católicas desempenharam um papel medular na vida dos colonos, não apenas como locais de culto, mas também como centros educacionais. Em 1944, foi fundada uma escola paroquial com 24 crianças matriculadas, cujas idades variavam de 6 a 14 anos. As aulas eram realizadas regularmente, e as confirmações ⁵⁵religiosas dos alunos eram eventos significativos na comunidade.

A evolução do sistema educacional em Hulha Negra ao longo das décadas reflete a resiliência e o compromisso da comunidade alemã com a educação e a preservação de seus valores culturais. A história educacional da região é marcada pela fundação de escolas paroquiais, pela adaptação às mudanças políticas e sociais, e pela constante busca por melhorar as oportunidades educacionais para as gerações futuras.

No capítulo V destinado a análise das instituições escolares veremos estas escolas com mais profundidade.

⁵⁵ De acordo com Romig e Weiduschadt (2021), o rito de confirmação luterana desempenhou um papel crucial na vida das comunidades pomeranas, funcionando como um marco de transição para a vida adulta. "A confirmação não apenas consolidava a fé dos jovens na Igreja Luterana, mas também reforçava a coesão social e os valores comunitários. Esse rito era acompanhado por uma preparação catequética que incluía instrução religiosa e moral, sublinhando a interdependência entre escolarização e práticas religiosas nas comunidades rurais" (Romig; Weiduschadt, 2021, p. 2-5).

2.2.4 Transformações socioeconômicas e agrícolas através dos assentamentos em Hulha Negra

A formação socioeconômica da Hulha Negra é influenciada pelos assentamentos rurais, que ocupam uma parte significativa do território. Com 38 comunidades e 1.265 estabelecimentos rurais, dos quais 857 são de famílias assentadas pela reforma agrária, esses assentamentos têm desempenhado um impacto significativo na diversificação da produção agrícola e no desenvolvimento local. A implementação dos assentamentos, iniciada em 1989, trouxe uma mudança na matriz produtiva, inicialmente focada na produção de alimentos e na manutenção de materiais genéticos adaptados ao ambiente local.

A presença dos assentamentos rurais redistribui a terra, potencializa oportunidades, altera o uso do espaço e muda o padrão produtivo (Fischer, 2017, p. 1). Esse ponto sublinha como os assentamentos foram fundamentais para a redistribuição da terra e a dinamização da economia local, criando novas oportunidades e mudando a dinâmica de uso do solo. Além disso, os assentamentos assumem uma posição de destaque para o desenvolvimento local, promovendo a inclusão social e a diversificação da produção agrícola.

Segundo Medeiros (2007), o estudo tem como objetivo analisar os impactos locais decorrentes da criação e implantação de assentamentos rurais no município de Hulha Negra.

O trabalho investiga as mudanças ocorridas no município após a implementação desses assentamentos, abrangendo os âmbitos socioeconômico, ambiental, agropecuário e as alterações do meio geográfico. A pesquisa de Medeiros (2007) fornece uma visão abrangente das transformações significativas que os assentamentos trouxeram para a região, destacando as implicações dessas mudanças para a comunidade local.

Os assentamentos em Hulha Negra trouxeram à tona a importância das sementes crioulas para a sustentabilidade e autonomia das famílias assentadas. Fischer (2017, p. 2) observa que "a multiplicação de sementes crioulas, principalmente do milho, vem sofrendo forte impacto nos últimos anos, visto que junto com a soja chegou o milho transgênico, o qual possui processo de polinização aberta e já se tem indícios de lavouras contaminadas por tais cultivos." Esta citação ressalta os desafios

enfrentados pelas famílias na preservação das sementes crioulas, essenciais para a sustentabilidade agrícola e a manutenção da biodiversidade.

Além da reestruturação fundiária, os assentamentos rurais em Hulha Negra contribuíram para a preservação das práticas culturais tradicionais e a adaptação de novos métodos agrícolas. A diversificação da produção, com o cultivo de milho crioulo e outras culturas, fortaleceu a sustentabilidade das famílias assentadas. Esse movimento reforça a importância de práticas agrícolas tradicionais e inovações na garantia da segurança alimentar e no desenvolvimento sustentável da região.

A instalação de assentamentos rurais, especialmente impulsionados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), tem sido um dos principais agentes de mudança na Campanha Gaúcha. Desde a década de 1990, a reterritorialização promovida pelos assentamentos trouxe novas dinâmicas socioeconômicas para a região. Chelotti (2010, p. 14) destaca que "a instalação de assentamentos rurais tem possibilitado novas configurações territoriais na Campanha Gaúcha, em áreas anteriormente ocupadas pela pecuária extensiva de corte e pela lavoura capitalista do arroz irrigado". Essa citação evidencia o impacto dos assentamentos na transformação da paisagem e da economia local.

Como já foi aludido, no município da Hulha Negra, o processo de migração adveio de uma migração interna, ou popularmente mais conhecido como imigração. Algumas regiões apresentaram características socioeconômicas, políticas, culturais e religiosas específicas devido à chegada de imigrantes, especialmente após a Primeira Guerra Mundial e a Revolução de 1930, que foram divisores de águas para a imigração, criando dificuldades físicas para a vinda de novos imigrantes e representando uma mudança na forma de pensar das autoridades brasileiras, principalmente em relação à construção de uma identidade nacional (Gertz, 2004) .

Em 1978, devido a um conflito por posse de terras na cidade de Nonoai, ao norte do Rio Grande do Sul, cerca de 130 famílias foram contempladas para trabalharem no projeto da CAMAL na divisa com a Hulha Negra. Essas famílias aumentaram a produção de leite e se tornaram assentadas em uma área adquirida do Governo do Estado chamada Colônia Nova Esperança.

Em resumo, Hulha Negra é um exemplo de como a implantação de assentamentos rurais pode transformar positivamente a infraestrutura, a economia e a vida social de uma comunidade predominantemente agrária. A combinação de práticas agrícolas tradicionais, influências de imigrantes e novos desenvolvimentos

socioeconômicos continua a ser basilar para a sustentabilidade e o desenvolvimento da região.

2.2.5 O processo instrucional em Hulha Negra

Hulha Negra, ao longo do tempo contou com uma série de instituições. O Quadro 4 a seguir apresenta um levantamento detalhado das escolas desativadas no município de Hulha Negra, destacando aspectos fundamentais como a localização, datas de funcionamento, documentação existente e observações pertinentes sobre as condições das infraestruturas e desafios enfrentados. Este levantamento foi realizado a partir de arquivos da Secretaria Municipal da Educação/SMEC e visa oferecer uma visão abrangente sobre a história e as dificuldades dessas instituições de ensino.

A seguir, apresentamos o Quadro 4, das escolas desativadas, que serve como base para uma análise mais detalhada e profunda nos capítulos subsequentes deste estudo.

Quadro 4 - Estado do conhecimento das escolas municipais desativadas da Hulha Negra

ESCOLAS DESATIVADAS DA REDE DE ENSINO DA HULHA NEGRA	MAPEAMENTO DOS DOCUMENTOS EXISTENTES - BALANÇO GERAL
ESCOLA SANGA DOS VIMES Localização: Sanda dos Vimes Distrito: Hulha Negra	1. Atas dos resultados finais 1960-1968;
ESCOLA ZONA DOS BARRES Localização: Zona dos Barres Distrito: Hulha Negra	2. Ata dos resultados finais 1960-1968;
AULA ISOLADA	3. Ata dos resultados finais de 1961;
ESCOLA ZONA DOS MIELKES Localização: Zona dos Mielkes Distrito: Hulha Negra	4. Ata dos resultados finais 1962-1968; 5. SEDEP- Zona dos Mielkes;
ESCOLA SERRA DA HULHA Localização: Serra da Hulha Distrito: Hulha Negra	6. Ata dos resultados finais de 1968;
ESCOLA DR. ORLANDO BRASIL	7. Ata dos resultados de 1961 a 1977;
ESCOLA DÉCIO MARQUES Localização: Passo dos Carros- Tupi Silveira Distrito: Hulha Negra Decreto nº 372 de 12.07.78	8. Ata dos resultados de 1969-1991
Validação de Estudos:	

Portaria 31226 de 29.12.82 Denominação nº 372 de 1978 <u>Observação:</u> A escola apresentava deficiências no que se refere às instalações sanitárias (WC localizado distante do prédio escola e sem porta), conservação do prédio escolar (falta de pintura interna e externa, reduzidas condições de limpeza e de organização) e falta de água potável.	
ESCOLA ALBERTO SCHWITZER Localização: Zona dos Mielkes Distrito: Hulha Negra Validação de Estudos: Portaria 31226 de 29.12.82 Denominação nº 104 de 21.12.68 Criação da Escola: 1964 Decreto nº 372 de 12.07.78 (1969-1993) Encerramento das atividades: 1994	1. Atas de resultados finais de 1969-1993; 1. Caderno ponto março de 1987 até outubro de 1991; 2. Jornal com artigo de Luiz Albert Schweitzer; 3. Registro de atividades extra de 1993 a 1998; 4. Livro de atas de 1993 a dezembro de 1993; 5. Livro de atas de 1970 a 1992; 6. Livro de matrículas de 1993; 7. Livro ponto da professora da escola Alberto Schweitzer; 8. Livro ponto de 1986; 9. Um exemplar do departamento nacional de endemias rurais; 10. Fichas de matrículas dos alunos da Alberto Schweitzer de 1970-1985; 11. Cadernos de chamada de 1982, 1983, 1984; 12. Cadernos de chamada de 1993, 1988, 1987, 1986, 1986, 1985, 1985; 13. Movimento escolar; 14. Data da criação da escola e autorização de funcionamento: 31225; 15. Data inicial de funcionamento 12/07/1978; 16. Boletins de alunos de 1987; 17. Ficha da professora de 1969 denominada Donata Franck e Mimna Martha Vahl (1962); 18. Atestado de efetividade de 1977, 1978; 19. Ficha de matrícula (diversos anos); 20. Ficha individual de acompanhamento; 21. Fichas do corpo docente de professores de 1975-1976; 22. Atestado de efetividade de 1977; 23. Algumas fichas de desempenho de currículo por atividade; 24. Ficha de diagnóstico de avaliação; 25. Atestados para fins de histórico escolar; 26. Ficha de acompanhamento individual; 27. Guia de transferência de 1976; 28. Atestado de aprovação; 29. Ficha de avaliação de 1988; 30. Fichas de matrículas de alunos; 31. Histórico escolar de 1975, 1976 e 1977; 32. Modelo de atestado de transferência; 33. Ficha socioeconômica de 1973 em diante de Mário Francisco Dilélio Rodrigues; 34. Pasta de aluno de 1975 regimentando pela lei 4.024/61;

	35. Ficha de matrícula; 36. Certidão de educação física; 37. Fichas de inscrição; 38. Quadro de especificação;
ESCOLA HIPÓLITO JOSÉ DA COSTA Localizada na Zona dos Barres. Distrito: Hulha Negra Criação da Escola: 1962 Decreto nº 372 de 12.07.78 (1969-1993) Validação de Estudos: Portaria 31226 de 29.12.82 Denominação nº 104 de 21.12.68 Encerramento das atividades: 1994 <u>Observações:</u> A escola apresentava muitas deficiências, especialmente, no que se referem à titulação docente, inexistências de instalações sanitárias, falta de área administrativa, estruturação escolar incompleta, falta de equipamentos e materiais didáticos.	1. Ata dos resultados finais de 1969 a 1992; 2. Ata de resultados finais; 1977 3. Ficha de inscrição do 1º Grau- 1978, 1979, 1981-1983- 1986- 1987-1988; 4. Histórico Escolar de 1981 e diversos outros de anos anteriores e posteriores; 5. Guia de transferência; 6. Pasta de Aluno- 1975, 1976, 1977; 7. Efetividade
ESCOLA NICE NOCHI Localizada na Cachoeirinha da Hulha Negra Distrito: Hulha Negra Criação da Escola: 1962 Decreto nº 372 de 12.07.78 (1969-1993) Validação de Estudos: Portaria 31226 de 29.12.82 Denominação nº 372 de 1978 Encerramento das atividades: 1994 <u>Observações:</u> A escola apresentava precaríssimas condições do prédio escolar (cedido). Dificuldade de acesso à escola. Deste modo, para regularizar a escola era necessário um prédio melhor, pois, nas atuais condições físicas o prédio deve ser	1. Atas de Resultados finais de 1966 a 1992 2. Lista de exame de 1964, 1960, 1962, 1961. 3. Dados de identificação da escola; 4. Ata dos resultados finais- 1980-1989 (variados anos); 5. Ficha de avaliação de 1988; 6. Ficha de Matrícula; 7. Ficha de avaliação de leitura-1990; 8. Ficha de avaliação; 9. Atestado para fins de Histórico Escolar; 10. Atestado de revisão de arquivo escolar; 11. Demonstrativo funcional 1983; 12. Ficha funcional da supervisão de Educação Física; 13. Históricos Escolares; 14. Atestado de efetividade.

interditado em favor da integridade física dos alunos e da professora.	
ESCOLA CÂNDIDO RONDON (SERRA DA HULHA) Localizada na Serra da Hulha Negra Distrito: Hulha Negra Criação da Escola: 1961 Decreto nº 372 de 12.07.78 (1969-1993) Validação de Estudos: Portaria 31226 de 29.12.82 Denominação nº 104 de 21.12.68 Encerramento das atividades: 1994 <u>Observações:</u> Na documentação analisada se percebe a importância da assistência católica. Nos boletins de ocorrência entre 1982-1983 medramos que ainda não havia luz. Portanto, era evidente as deficiências e surgimento de novos problemas (professor não titulado, inadequação de espaço físico e recreação, faltam de água potável). Nestas condições a escola não perdurou.	1. Atas de resultados finais de 1966 a 1992; 2. Cadernos de chamada de 1983 até 1993; 3. Livro ponto professores- 1993; 4. Livro ponto servente merendeira- 1993; 5. Fono de apresentação de uma professora- Odete Carbonel Pereira; 6. Apresentação da professora- Jupira Neto Farias Soares; 7. Livro ponto de 1992- Professores e funcionários; 8. Cadernos de chamada de Jucléia Gonçalves da Silva; (1976); 9. Apresentação na escola: Elenara Ianzer Lucas; 10. Modelos de ficha de matrícula; 11. Ficha de controle escolar; 12. Livro de ata da escola desde (reuniões) 1980; 13. Livro de matrícula de 1993 de alunos; 14. Livro de atas de 1993; 15. Caderno vermelho de controle de matrículas- 1985 e 1986; 16. Livro que aponta os registros de visitas sociais, educacionais, civis e religiosas; 17. Boletins da situação escolar de 1982 até 1983; 18. Atestado de efetividade de 1977- 1992; 19. Rendimento escolar de 1971; 20. Dados de identificação da escola de 1979; 21. Dados de identificação da escola de 1980; 22. Movimento escolar de 1993-1994; 23. Demonstrativo funcional- 1982 até 1992;
ESCOLA CASTRO ALVES Localização: Zona dos Mielkes Distrito: Hulha Negra Validação de Estudos: Portaria 31226 de 29.12.82 Denominação nº 104 de 21.12.68 Criação da Escola: 1964 Decreto nº 372 de 12.07.78 (1969-1993) Encerramento das atividades: 1994 <u>Observações:</u> A orientação escolar era de esfera católica. A escola não tinha luz até novembro de 1977. Os problemas constatados foram:	1. Cadernos de chamada de 1993; 2. Atas de resultados finais 1966-1991; 3. Livro de Atas da Escola Rural Castro Alves- Setor pedagógico; 4. Histórico escolar; 5. Ficha diagnóstica de avaliação (1992); 6. Ficha de resultado final; 7. Controle de caixa escolar; 8. Controle de movimento escolar; 9. Número de matrícula por série e ano de 1985 até 1993; 10. Boletins; 11. Ficha de controle do rendimento escolar; 12. Lista de leitura oral; 13. Quadro de especificação; 14. Demonstrativo funcional; 15. Atestado de efetividade dos funcionários. Em 1988 é considerado distrito de Colônia Nova; 16. Histórico Escolar; 17. Ficha individual de alguns estudantes; 18. Ata de matrículas finais; 19. Ficha individual por currículo por atividades;

inadequação do espaço para Educação Física e recreação e falta de água potável (poço sujo e desmoronando). Nestas condições a escola perdurou suas atividades. Encerra-se em 1993.	
ESCOLA SANTA IZABEL Anexada para Candiota Endereço: Antes era Jaguarão Grande passou para o Passo do Marmeleiro-Seival Criada em 1964; Decreto nº: 372-12-07-78; Escola de 1º ao 5º Ano Denominação 104-21-12-68; <u>Observações:</u> Precaríssimas condições do prédio escolar; riscos à integridade física dos alunos e professores. Solicitação de funcionamento de 6ª série, todavia, requeria a construção de um novo prédio escolar. Era multisseriada porque era atendida por mãos de uma só professora. Zona de assentamento e de emancipação. Localização próxima de uma escola de assentados.	1. Atos administrativos; 2. Relação de móveis e utensílios; 3. Fichas de expansão de matrículas; 4. Atestado de efetividade (alguns); 5. Movimento escolar (alguns); 6. Relação de Móveis e Utensílios/ Maria Odete M. Molina;
ESCOLA DOUTOR FEITOSA Localizada na Serra da Hulha Negra Distrito: Hulha Negra Criação da Escola: 1968 Decreto nº 371 de 26.06.78 (1969-1993) Validação de Estudos: Portaria 31226 de 29.12.82 Denominação nº 104 de 21.12.68 Encerramento das atividades: 1994 <u>Observações:</u> A Escola Municipal Doutor Feitosa de 1ª a 5ª série apresentava problemas relacionado com a conservação do prédio e limpeza da área destinada à Educação Física e recreação.	1. Caderno de chamada de 1983-1984-1982-1981-1980-1984-1973-1972-1993-1992-1991-1990-1989-1989-1988-1987-1986-1985-1978- 2. Históricos Escolares variados desde 1972; 3. Caderno de Merenda de 1993- Roseli Camargo; 4. Carta fono da professora Roseli Gonçalves Camargo; 5. Livro ponto de 1970; Atestado de presença da professora presente na Secretaria no dia 08 de setembro de 1971 tratando de assuntos relativos à Escola; 6. Livro ponto de 1970 até final de 1973; 7. Livro ponto de 1986 e 1987; 8. Livro ponto de 1993; 9. Caderno de visitas de 1993; 10. Livro de visitas e atas do mesmo de 1971 até 1984; 11. Cadernos de visitas de 1987; 12. Caderno de visitas de 1988 até 1992; 13. Ata de nomeação em 15 de março de 1993 de Roseli Camargo; 14. Livro de Atas Círculo de Pais e Mestres com atas de 1968 até 1992; 15. Livro ponto de 1993 de Roseli Camargo; 16. Caderno ponto de 1988 até 1990;

Em 1968 a escola se denominava: Aula Isolada Doutor Freitas. A primeira professora se chamava Elly Batista que atua 1968 quando se muda desta zona.	17. Atestado de efetividade dos professores e serventes- 1986; 18. Fichas de movimento escolar; 19. Quadros de especificação; 20. Ficha de controle do rendimento escolar- bimestral; 21. Ficha com dados importantes de secretaria de Educação e cultura da Hulha Negra- 1967 foi construída- Ficha de identificação do prédio; 22. Expansão da matrícula; 23. Ficha de matrículas de alunos; 24. Ficham mais antigas do departamento municipal de Ensino Primário- Bagé;
ESCOLA JOAQUIM GOMES DE SOUZA Localizada na Serra da Hulha Negra Distrito: Hulha Negra Criação da Escola: 1968 Decreto nº 371 de 26.06.78 (1969-1993) Validação de Estudos: Portaria 31226 de 29.12.82 Denominação nº 104 de 21.12.68 Encerramento das atividades: 1979-2018 Passo do Salso- Localização da escola; - Assentamento Conquista do Arvoredo; - Decreto de criação nº: 7001- data 24/04/56; - Decreto de denominação nº: 16593; Início do estabelecimento em 1966; <u>Observações:</u> Persistência de deficiências e surgimento de novos problemas, (professor não titulado, inadequação do espaço físico para Educação Física e Recreação, falta de água potável). Nestas condições a escola não tem condições de ser regularizada.	1. Ata de localização; 2. Atas de resultados finais de 1979-2018; 3. Levantamento referente ao imóvel e sua perspectiva patrimonial; 4. Histórico da escola- extinção da mesma; 5. Livro ata de 1994-2018; 6. Livro de registros de visitas- 1994-2014; 7. Registro de matrículas de 1994 a 2009; 8. Livro Ata de 1998-2001; 9. Fichas de controle do rendimento escolar: 1975, 177, 1980; 10. Documentos de movimento escolar de 1981 até 1986; 11. Documentos de expansão de matrícula de 1981-1986; 12. Documentos de organização escolar de 1981-1986; 13. Efetividade de 1981; 14. Documentos de movimento escolar, expansão de matrícula, organização escolar e efetividade de 1999-2006- 2010; 15. Ata de resultados finais de 2018 da Escola Municipal de Ensino Fundamental Joaquim Gomes de Souza; 16. Fichas de efetividade/ demonstrativo funcional/ expansão da matrícula 2011 a 2018; 17. Movimento escolar; 18. Organização da escola de 2011 a 2018; 19. Movimento escolar/ expansão da matrícula/ organização escolar/ efetividade de 1987 a 1991; 20. Movimento escolar/ expansão de matrícula/ Organização escolar/ efetividade de 1994-1998; 21. Efetividade/ Informática- 2018; 22. Movimento Escolar de 2012 e 2013; 23. Informática de 2005 e 2007; 24. Informática de 2006; 2007; 2008; 25. Atos administrativos da escola; 26. Livro de professores de março de 1998 a março de 2004- fono de duas professoras; 27. Livro ponto de professores de abril de 1997 a maio de 2003; 28. Livro ponto de professores de fevereiro de 2015 a dezembro de 2017; 29. Folhas de ponto de professora de fevereiro de 2018 a fevereiro de 2019; 30. Livro ponto de professores de junho de 2003 a junho de 2008;

	31. Livro ponto dos professores de julho de 2008 a dezembro de 2014; 32. Livro ponto dos professores municipais de abril de 1994 a agosto de 1995; 33. Livro ponto dos funcionários municipais de abril de 1994 a abril de 2004; 34. Livro ponto das funcionárias de fevereiro de 2000 a julho de 2002; 35. Livro ponto de funcionárias de agosto de 2004 a dezembro de 2016; 36. Livro ponto de funcionários de fevereiro de 2014 a dezembro de 2017; 37. Dados de identificação- Movimento escolar de 2001 e 2002; 38. Movimento escolar da Joaquim Gomes de Souza de 1995, 1996, 1997; 39. Um breve histórico da escola expondo o número de professores que por ali passaram; 40. Informática de 1998 e 1999 da escola- Anexo- Planta da escola; 41. Movimento escolar de 2003 e 2004; 42. Movimento escolar com as efetividades de 1994, 1995, 1996, 1997; 43. Efetividade de 2001. 2004, 2005 e 2007; 44. Efetividade 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013; 45. Moimento escolar de 2004; 46. Movimento escolar de 1982-1993-1994; 47. Controle da caixa escolar- de 1982, 1994, 1993; 48. Movimento escolar de informática de 2009, 2010, 2011; 49. Efetividade de 2014 e 2015; 50. Escola Joaquim Gomes de Souza- informática: 2014 e 2016; 51. Registro de ocorrência dos ônibus da Secretaria; 52. Efetividade de 2017; 53. Pasta de alunos- A/K; 54. Guia de transferência; 55. Históricos escolares atuais e antigos; 56. Ficha de matrícula; 57. Efetividade de 2018; 58. Cadernos de chamada de 2003 a 2018; 59. Cadernos de chamada de 1997-1999; 60. Pasta de Aluno de L/Z
ESCOLA VISCONDE DE MAUÁ Localizada na Sanga dos Vimes Distrito: Vila Hulha Negra Criação da Escola: 1968 Decreto nº 371 de 26.06.78 (1969-1992) Validação de Estudos: Portaria 31226 de 29.12.82 Denominação nº 104 de 21.12.68	1. Livro ponto doméstica; 2. Atas de resultados de 1969-1992; 3. Apresentação da nova diretora- 1991, Sandra Mara Ferreira Meira; 4. Efetividade de Mauá; 5. Ofício solicitando que o secretário Claudio envie o histórico da vida escolar dos alunos; 6. Ofício da professora apontando o desejo de nova designação porque a estrada péssima; 7. Livro ponto de março a dezembro de 1980- Escola De Mauá; 8. Livro ponto da servente merendeira de março a dezembro de 1987; 9. Caderno ponto de 1982; 10. Livro ponto- Sanga dos Vimes: 1985;

Encerramento das atividades: 1994 <u>Observações:</u> De acordo com análise documental a escola apresentava problemas relacionados com a conservação do prédio.	11. Março de 1990 a Secretaria Municipal da Educação solicitando documentos para o diretor (ofício); 12. Livro ponto da professora de 1988; 13. Ata dos resultados finais de 1993; 14. Atestado de efetividade de professora de 1991-1992; 15. Caderno de chamada de 1978 e 1976; 16. Livro Ponto- Funcionária e Merendeira e professor de 1993; 17. Guia de transferência de 1979; 18. Pasta de aluno; 19. Ficha de Matrícula; 20. Alguns Históricos Escolares; 21. Ficha individual- currículo por atividades; 22. Efetividade dos professores; 23. Livro ponto de 1991-1992; 24. Memorando nº- diretora administrativa de apresentação de Sandra Mara Ferreira Meira em substituição da professora Olga Paiva; 25. Livro ponto de 1990; 26. Livro ponto de 1988; 27. Carta para o diretor da Prefeitura Municipal de Educação e Cultura; 28. Ofício de organização da “Vida Escolar dos Alunos” e uma solicitação da professora para ocupar outra escola devido às condições péssimas de acesso; 29. Livro de registro de alunos de 1993; 30. Livro ponto da professora- 1980-1981-1982-1983-1985-1987;
ESCOLA RURAL SAGRADA FAMÍLIA Localizada na Estrada do Quebracho Decreto nº 372 de 12.07.78 (1964-1993) Validação de Estudos: Portaria 31226 de 29.12.82 Denominação nº 794 de 1985	1. Histórico Escolar de uma aluna; 2. Atas de resultados 1969-1992;
ESCOLA JOSÉ DE ALENCAR Localizada no Planalto do Adail- Tupy Silveira Criação da escola: nº 372 de 12.07.78 Validação de Estudos: Portaria 31226 de 29.12.82 Denominação nº 104 de 21.12.68 Doador do terreno: José Maria Pereira; (existe a escritura, mas, se encontra no Antigo	1. Ficha de matrícula de alunos de 1977, 1978 e 1979; 2. Atas de resultados 1969-2004; 3. Instruções para ocupar o cargo de professora; 4. Expansão da matrícula de alguns anos; 5. Movimento escolar- anos variados: 1977, 1978, 1984, 2004; 6. Quadro resumo- especificação; 7. Níveis de promoção de acordo com a 13ª Delegacia da Educação; 8. Registro estatístico escolar- Ensino de primeiro Grau-1978; 9. Levantamento estatístico referente ao imóvel e seu respectivo patrimônio; 10. Quadro de especificação- julho de 1984; 11. Quadro resumo - 1979; 12. Expansão de matrícula- 1978; 1984 1994;

Cartório Flores, no governo do Doutor João Batista que era secretário Justino Quintana). <u>Observações:</u> 1. Classe unitária; 2. Em 1989 já passa para distrito de Colônia Nova; 3. Telhado danificado desde 22 de maio de 1979;	13. Demonstrativo funcional; 14. Boletim do mês de 1972, 1973. Havia na época assinatura de um inspetor rural; 15. Lista de Exame de 1973; 16. Movimento escolar de 1973, 1975- número de matrículas, demonstrativo mensal, quadro em especificação, levantamento estatístico da escola; 17. Movimento escolar- julho de 1976- 1980- 1984- 1998 número de matrículas; demonstrativo funcional - quadro de especificação, levantamento estatístico da escola; 18. Atestados de efetividade de anos variados 1978- 1979; 19. Merenda escolar; 20. Caixa Escolar de 1984; 21. Ficha de controle- atestado rural; 22. Expansão da matrícula 79-80-85-91; 23. Rendimento escolar 2003; 24. Movimento escolar de 1979 (anos variados) - Demonstrativo funcional; 25. Quadro de especificação de 1980; 26. Caixa Escolar de 1979- 1980- 1983-; 27. Boletim de 1979- instituição extraclasse: merenda escolar, banco do livro; 28. Identificação do prédio; 29. Dados de identificação: 1998; 1996; 1995; 1994; 1993; 30. Dados de identificação: 2000, 2002, 2003; 31. Ficha de inscrição; 32. Cadernos de chamada de 1979-1995; 33. Cadernos de chamada de 1996 a 1999; 34. Cadernos de chamada de 2000 a 2004; 35. Pasta de alunos e professores de 1979 em diante; 36. Histórico Escolar; 37. Boletins escolares de 1968; 1977; e de anos variados; 38. Fono de professores da Escola José de Alencar; 39. Livros pontos variados; 40. Livro Caixa de 1994; 41. Termo de posse e desligamento; 42. Protocolo de correspondência expedida; 43. Cadernos de visita dos pais de 1995 a 1997; 44. Caixa Escolar de 1976 a 1979; 45. Protocolo de correspondência recebida; 46. Registro de matrícula de 1995; 47. Correspondência de 1979; 48. Atas escolares de 1979 a 1983; 49. Livro de registro de visitas de 1994- 2002; 50. Livro de ocorrências de 1976 a 1986; 51. Livro de Atas- 1993; 52. Registro de Matrículas de 1993; 53. Atas de reuniões; 54. Atas de Reuniões- de 1994 a 2004; 55. 1977 a 1989;
DELFINA DOS SANTOS FARIAS Observação: 'Localidade em Olhos D'água	1. Livro ponto dos professores de 1992; 2. Atas de resultados 1986-1991; 3. Ficha de Matrícula; 4. Histórico Escolar; 5. Movimento Escolar: 1992;

Distrito: Hulha Negra Decreto de Criação: nº 794 Data: 15-10-85 A escola estava funcionando, provisoriamente (há 01 ano), na residência da merendeira. O prédio da escola foi destruído por um temporal. Não tem condições de ser regularizada até que seja construído o prédio escolar.	6. Demonstrativo Escolar; 7. Efetividade da professora Neri Lopes de Almeida; 8. Carta fono de apresentação de professora- Silvia Valesca Belchior Rostand; 9. Ficha de avaliação e diagnóstico; 10. Histórico Escolar; 11. Ficha de matrícula de alunos; 12. Livro de atas de 1992 da escola com 03 atas; (capa vermelha); 13. Atas dos resultados finais (anos variados); 14. Movimento Escolar; 15. Ficha de matrícula; 16. Livro Ponto de 1992; 17. Livro ponto de 1984; de 1978; 1991; 18. Boletins de anos variados; 19. Mapa semestral de frequência de bochechos com flúor; Apresentação da professora Silvia Valesca Belchior Rostand em 10 de março de 1993;
ESCOLA SALVADOR JARDIM Localização: Colônia Salvador Jardim- Tupy Silveira. Criação da escola: nº 372 de 12.07.78 Validação de Estudos: Portaria 31226 de 29.12.82 Denominação nº 104 de 21.12.68 Reorganização: Resolução CCE nº 111-74 e 122-76. A Escola Salvador Jardim localiza-se inicialmente no Tupy Silveira, mas, em 1978 passa a pertencer a colônia nova. As condições de estruturação e funcionamento eram boas e permitiram com o passar do tempo ofertar ensino fundamental completo. Desativada desde o ano letivo de 2001.	1. Livro Ponto dos professores de novembro de 1980 até outubro de 1990; 2. Ata dos resultados finais de 1967- 1979; 3. Ata dos resultados finais de 1980-2000; 4. Livro ponto dos professores novembro de dezembro de 1990; 5. Livro ponto servente de 1982 até 1988; 6. Livro Ponto dos professores de 1991- 1993; 7. Livro Ponto Servente de março de 1993 até outubro de 2000; 8. Livro ponto da servente merendeira (1977-1978) - (1979-1982) (1975-1976); (1988-1993); 9. Livro ponto de professores de 1970-1980- Escola Salvador Jardim; 10. Livro ponto professor de novembro de 1997 a dezembro de 2000; 11. Livro de Atas de Reuniões do COM- de 1993-1998; 12. Livro de Atas- 1971 até 1975; 13. Cadernos de Atas- 03/03/1977 a 09/12/1978; 14. Caderno com as Reuniões do CPM 1975/1984; (IMPORTANTE); 16. Caderno intitulado de INCINERAÇÕES- 17. Registro de posse dos professores na escola-caderno; 18. Cadernos de registro de matrículas do ano de 1994; 19. Cadernos de chamada de 1968-1985; 20. Cadernos de Chamada da escola Rural Salvador Jardim- 1978-1986; 21. Modelo de boletim escolar de 1983; 22. Caderno de chamada de 1970 (3ª e 4ª); Mimma e Martha; 23. Caderno de chamada de 1970 (3ª e 4ª); Mimma e Martha; 24. Caderno de chamada de 1975 (2ª e 3ª); 25. Cadernos de chamada de 1974 (1ª, 2ª,3ª,4ª série); 26. Caderno de chamada 5º ano; 27. Caderno de presenças de 1971 (5º ano); 28. Cadernos de chamada professora Elfrida- 1970 (1º e 2º ano); 29. Cadernos de chamada de Elfrida 3º e 4ª ano; 30. Boletim de movimento escolar de 1968 até 1991;

	31. Movimento escolar de 1976 até 1990; 32. Pasta de dados gerais da escola; 33. Demonstrativo funcional de 1976 até 2000; 34. Expansão de Matrícula de 1976 até 2000; 35. Efetividade de 1989 até 1997; 36. Efetividade de 1976 até 1988; 37. Movimento escolar de 1991-2000; 38. Quadro de especificação escolar de 1980 até 2000; 39. Caixa Escolar- De 1976-1992 40. Rendimento escolar- arquivo escolar de 1968 até 1985; 41. Boletim Escolar de 1980 a 1991; 42. Cadernos de chamada 1987 de até 2000; 43. Objeto escolar; 44. Dados relativos à família de 69-70-71-72- Ficha verde e rosa; 45. Históricos escolares de 1978 até 1987; 46. Históricos Escolares;
ESCOLA LUTERANA EMANUEL Localização: Trigolândia Distrito: Hulha Negra Decreto de Criação: nº 856 Data: 19-11-68	1. Movimento escolar de 1987 até 2002; 2. Caderno de posse e desligamento; 3. Livro de correspondência expedida e recebida; 4. Expansão da matrícula de 1986-2003; 5. Quadro de especificação de 1986- 2003; 6. Efetividade- de 1986 até 1997; 7. Demonstrativo funcional de 1988 até 1999; 8. Movimento anual; 9. Boletins informativos da escola; 10. Decreto e extinção das atividades escolares de 2011; 11. Atas de reuniões de 1993 até 2004; 12. Decreto que declara de utilidade pública a comunidade evangélica luterana Emanuel; 13. Caderno de ata de 1995; 14. Registro de matrícula de 1993-2001; 15. Ficha de quadros permanentes de profissionais do município; 16. Fichas de documentação geral da escola de 1991 até 1998; 17. Fichas de documentação geral da 1999-2005 (Ano de encerramento das atividades oficialmente); 1. Uma carta da ANEL- Associação Nacional de Escolas Luteranas; 2. Livro ponto de 1995- Professora; 3. Livro ponto de 1995 servente; 4. Livro ponto de funcionária de 1994; 5. Livro ponto da escola Luterana de 1989- professoras; 6. Livro ponto de professoras de 1993; 7. Livro ponto de 2000- livro ponto de 199 de servente merendeira; 1. Fichas de matrícula municipal- épocas variadas; 2. Guia de transferência; 1. Cadernos de chamada dos professores de 1991- 2004; 2. Ministério da Fazenda- Secretaria da Receita Federal;

ESCOLA EVANGÉLICA Data de criação: 1952 Data de extinção das atividades: 1964	3. Narrativas Orais de professores e estudantes; 4. Documentos particulares de professores e pastores que atuaram na comunidade;

Fonte: Elaborado pela autora, 2023

A análise dos arquivos escolares das escolas desativadas da Hulha Negra revela um panorama das dificuldades enfrentadas pelas instituições de ensino na região. Esta avaliação destaca a precariedade das infraestruturas, a falta de recursos didáticos e a qualificação inadequada dos docentes, além do papel predominante da comunidade na manutenção dessas escolas. Dominique Julia (2001) salienta a importância de analisar a cultura escolar em conjunto com outras culturas contemporâneas, como a religiosa, política e popular, para entender a complexidade do ambiente educacional.

Os arquivos indicam que várias escolas da Hulha Negra, como a Escola Décio Marques e a Escola Nice Nochi, enfrentavam severas deficiências estruturais. As instalações sanitárias inadequadas e a falta de água potável eram problemas recorrentes. Conforme encontrado nos documentos, a escola apresentava deficiências no que se refere às instalações sanitárias (WC localizado distante do prédio escolar e sem porta), conservação do prédio escolar (falta de pintura interna e externa) e a não existência de água potável. Estas condições dificultavam o ambiente de aprendizado, impactando negativamente a qualidade da educação.

A preservação e organização dos documentos variavam entre as escolas. Na Escola Alberto Schweitzer, por exemplo, as atas de resultados finais de 1969-1993, cadernos de chamada e livros de ponto foram mantidos até o encerramento das atividades em 1994. Essa documentação é indispensável para entendermos o histórico escolar e administrativo, revelando os esforços para manter um registro detalhado do desempenho acadêmico, apesar das condições adversas.

A ausência de materiais didáticos e equipamentos adequados era uma constante nas escolas da região. A Escola Hipólito José da Costa, por exemplo, sofria com a falta de área administrativa, estruturação escolar incompleta, falta de equipamentos e materiais didáticos. Essa carência comprometia o processo educativo, limitando as possibilidades de aprendizado dos alunos.

A qualificação inadequada dos professores era outro desafio significativo enfrentado nas escolas de Hulha Negra. Em várias instituições, como a Escola

Salvador Jardim e a Escola José de Alencar, muitos docentes não possuíam a titulação necessária para o ensino.

Dominique Julia (2001) destaca que a cultura escolar envolve um conjunto de normas e práticas que incluem a profissionalização do trabalho do educador. A falta de qualificação adequada refletia diretamente na eficácia do ensino e na qualidade da educação oferecida. Essa carência de profissionalização não apenas limitava o desenvolvimento pedagógico, mas também comprometia a capacidade das escolas de atenderem às necessidades educativas dos alunos de maneira eficaz. Como resultado, os estudantes eram frequentemente privados de uma educação de qualidade, o que impactava negativamente suas oportunidades de aprendizagem e crescimento acadêmico. Portanto, a profissionalização e qualificação dos professores emergem como elementos para a melhoria do sistema educacional em Hulha Negra, sublinhando a necessidade de políticas educativas que invistam na formação contínua e adequada dos educadores.

Deste modo, as comunidades desempenhavam um papel vital na manutenção e operação das escolas. Em localidades como a Escola Santa Izabel e a Escola Delfina dos Santos Faria, os moradores locais eram responsáveis por ceder terrenos, construir escolas e contratar professores, rateando os custos para manter o salário dos docentes. Estudos de Lúcio Kreutz (1997, p. 328) corroboram essa realidade nas áreas rurais, destacando que “em núcleos rurais, os habitantes cessionavam um terreno, construíam escolas e contratavam os professores rateando os custos para manterem o salário do docente, assim, eles organizavam o processo educativo”. Essa organização comunitária era medular para a continuidade das atividades educacionais.

Apesar das dificuldades, algumas escolas conseguiram apresentar progressos em termos de alfabetização e desempenho acadêmico. As atas de resultados finais e os cadernos de chamada revelam esforços contínuos para manter um registro detalhado do desempenho escolar.

Os desafios enfrentados pelas escolas da Hulha Negra eram múltiplos e complexos, abrangendo deficiências estruturais, falta de recursos e a necessidade de maior qualificação docente. No entanto, o envolvimento comunitário e o esforço coletivo demonstram um forte compromisso com a educação, apesar das limitações significativas. Em suma, a análise desses arquivos escolares nos oferece uma visão

abrangente das dificuldades e das estratégias adotadas pelas comunidades para manter a educação em funcionamento.

Essa narrativa nos permite entender o espaço educacional da Hulha Negra, integrando as análises de Dominique Julia sobre a cultura escolar como um objeto histórico interligado com as culturas contemporâneas. A cultura escolar dessas comunidades reflete uma luta constante pela manutenção da educação, destacando a resiliência e a determinação dos envolvidos.

Em conclusão, a análise do material sobre as escolas desativadas de Hulha Negra mostra um panorama complexo de conquistas e desafios enfrentados ao longo dos anos. As melhorias na infraestrutura e a diversificação das atividades educacionais foram contrabalançadas por deficiências estruturais e desafios na titulação docente. No entanto, a evolução contínua do sistema educacional, impulsionada pela emancipação do município.

Este material será detalhado com propriedade nos capítulos IV e V deste trabalho, proporcionando uma visão aprofundada e abrangente da trajetória educacional de Hulha Negra.

2.3 Resumo do Capítulo

No segundo capítulo, a exploração da história e geografia da região de Bagé e Hulha Negra é conduzida com a metáfora de uma exploradora percorrendo uma antiga cidade. Esta abordagem é usada para detalhar as transformações históricas, geográficas, socioeconômicas e culturais da região entre 1944 e 1992. Ao atravessar os vastos campos férteis e terras negras, cada passo revela um fragmento da história que configurou o legado, enfatizando a educação em Hulha Negra dentro desse contexto de mudanças. A análise busca mostrar em que bojo social a educação evoluiu em resposta às transformações econômicas e culturais, destacando a herança cultural alemã e desenvolvimentos econômicos como a estação ferroviária, as charqueadas e os assentamentos rurais do MST.

Logo, Bagé e Hulha Negra, situadas no Rio Grande do Sul, desenvolveram suas identidades ao longo do tempo por meio de eventos marcantes e a influência de figuras proeminentes. As transformações socioeconômicas e a evolução agrícola são particularmente relevantes, especialmente com a introdução de assentamentos rurais

a partir de 1989, que redistribuíram terras e diversificaram-na, impactando profundamente a economia local.

Os relatos históricos detalhados, como a chegada dos colonos alemães e suas interações com o ambiente e a sociedade local, ajudam a compreender a dinâmica dessas comunidades. A exploração das dificuldades enfrentadas pelas escolas locais, como a falta de recursos e infraestrutura, e a resposta resiliente da comunidade refletem a luta contínua pela manutenção da educação. As colaborações inter-religiosas também desempenharam um papel crucial, mostrando a importância da fé na vida cotidiana dos colonos.

Assim, ao revisitar essa "cidade antiga" através do segundo capítulo, conseguimos atingir nossa especificidade de explorar e detalhar as transformações na região de Bagé e Hulha Negra. As narrativas apresentadas não só contextualizam essas transformações, mas também humanizam as histórias de vida e lutas das pessoas que vivenciaram esse período, proporcionando uma visão abrangente e empática do desenvolvimento educacional e comunitário na região.

No terceiro capítulo, intitulado "Dinâmicas de Poder: A Influência das Lideranças Locais em Bagé (1944-1992)", nos propomos a desvendar as trajetórias das lideranças políticas de Bagé ao longo de quase cinco décadas, um período marcado por profundas transformações políticas, sociais e econômicas no Brasil e no Rio Grande do Sul.

Este capítulo oferece uma análise crítica de como essas lideranças locais absorveram, reinterpretaram e adaptaram as influências dos contextos nacional e estadual, contribuindo decisivamente para a formação e consolidação das elites locais. Explorando o impacto dessas lideranças no desenvolvimento político e educacional de Bagé, o texto adota uma base teórica sólida, dialogando com as ideias de pensadores como Antonio Gramsci, Roger Chartier e Pierre Bourdieu.

A análise das dinâmicas de poder e das estruturas sociais é central neste capítulo, com ênfase no papel da educação como uma ferramenta estratégica para manter e ampliar a influência das elites. A pesquisa, fundamentada em uma cuidadosa análise de fontes históricas, oferece uma visão abrangente e instigante das práticas políticas e educacionais em Bagé, convidando o leitor a explorar as perspectivas e os desafios que moldaram o município durante este período crucial.

3 Dinâmicas de poder: a influência das lideranças locais em Bagé (1944-1992)

A trajetória das lideranças em Bagé, entre 1944 e 1992, se desdobra como um mapa de transformações intensas, em que os ritmos das práticas culturais se entrelaçam com os compassos da política local. Nesse cenário, os atores locais coreografaram uma rede de simbolismos e rituais, onde os valores herdados e as novas narrativas se encontraram para redesenhar o espaço urbano. Por meio dessas práticas cotidianas, a educação e as manifestações culturais passaram a ser instrumentos para definir espaços de pertencimento e distinção, reforçando de modo sutil as configurações de poder.

No entrelaçamento dos discursos e das ações, as identidades atuaram na construção de coletivas assentadas em referências históricas e culturais compartilhadas. As celebrações escolares, os eventos públicos e os encontros nos espaços comunitários transformavam-se em rituais que iam além da simples transmissão de saber, delineando a imagem de uma cidade que se reconstrói a partir de seus próprios símbolos. Nesse processo, os atores políticos e sociais de Bagé utilizaram a rotina como palco para encenar uma forma de cidadania que se alinhava a interesses de grupos capazes de converter o passado em legitimidade para o presente.

A própria imprensa local, que atuava como cronista e formadora de sentidos, contribuía para essa dinâmica. Ao registrar os acontecimentos do cotidiano e interpretar as ações dos poderosos, o veículo de comunicação não apenas reproduzia os fatos, mas também ajudava a tecer um imaginário que sustentava a continuidade das práticas condicionais. Assim, as lideranças locais localizadas, na circulação dos discursos, são um terreno útil para reafirmar sua posição, moldando a percepção coletiva e redefinindo o espaço público.

A leitura dos registros desse período possibilita perceber que a política em Bagé não se restringia a decisões isoladas, mas se manifestava na interseção entre gestos cotidianos e representações culturais. Cada ato, cada celebração e cada escolha na esfera educacional contribuiu para compor um fragmento de uma narrativa mais ampla, onde o poder se reproduzia por meio de práticas simbólicas e de uma memória construída coletivamente. Essa abordagem convida à compreensão da cidade como um laboratório de experiências, onde a história se revela na sutileza dos rituais e na forma como os espaços se transformam em espaços de significados.

Em resumo, a influência das lideranças locais em Bagé transcende as estruturas formais do poder, alcançando as camadas culturais que, no dia a dia, delineiam os contornos de uma identidade compartilhada. A análise desse período, portanto, transita entre o tangível e o simbólico, desvelando as engrenagens que moldaram, de maneira contínua e transformadora, a dinâmica política e social da cidade.

3.1 Análise das elites locais no contexto educacional

A análise das elites locais em Bagé entre os anos de 1944 e 1992 oferece uma oportunidade única para entender as dinâmicas de poder e as transformações socioeconômicas e culturais no que tange ao campo educacional. Durante esse período, Bagé e sua zona distrital, Hulha Negra, vivenciaram profundas mudanças políticas e econômicas, influenciadas significativamente pela atuação das elites locais. Essas elites, compostas por líderes políticos, grandes proprietários rurais e figuras influentes da sociedade civil, desempenharam um papel importante na formação e manutenção das estruturas educacionais da região.

O estudo dessas elites e sua relação com a educação permite não apenas compreender como as políticas educacionais foram implementadas e adaptadas ao longo das décadas, mas também como essas políticas foram utilizadas para perpetuar ou desafiar as hierarquias sociais existentes. A influência das elites na educação de Bagé e Hulha Negra mostra a complexa interação entre poder, cultura e educação, onde as práticas educativas muitas vezes refletiram os interesses e valores das classes dominantes.

Este momento se propõe a explorar o papel das elites locais na evolução do sistema educacional de Bagé e Hulha Negra, analisando como essas figuras contornaram as políticas educacionais, controlaram as instituições de ensino e utilizaram a educação como um instrumento de poder. Além disso, será investigado o impacto dessas elites no processo de emancipação de Hulha Negra, destacando as implicações políticas e sociais desse processo.

Ao longo deste, serão abordadas questões centrais como a origem e a consolidação das elites em Bagé, a sua influência na formação e manutenção do sistema educacional, e o papel dessas elites no processo de emancipação de Hulha Negra. A análise será estruturada de forma a conectar as transformações

educacionais com as mudanças mais amplas no tecido socioeconômico e cultural da região, oferecendo uma perspectiva abrangente sobre a evolução da educação em Bagé e Hulha Negra entre 1944 e 1992.

Neste tópico, abordaremos as principais transformações políticas ocorridas no Brasil ao longo deste período, destacando três fases fundamentais: o fim do Estado Novo e a redemocratização (1944-1964), a Ditadura Civil Militar e o controle centralizado (1964-1985), e a transição para a Nova República (1985-1992). Este contexto será analisado em relação ao seu impacto na política local de Bagé, evidenciando como as lideranças locais se alinharam ou resistiram às políticas nacionais. Além disso, o tópico discutirá as intervenções políticas realizadas durante o regime civil militar, suas repercussões nas elites locais, e como a redemocratização influenciou as eleições e o alinhamento político em Bagé, marcando o início de uma nova era política na região.

3.1.1 As elites políticas e a educação no período de 1944-1964

Uma análise das políticas das elites e seu impacto na educação brasileira entre 1944 e 1964 evidencia um período de profundas transformações, marcado por uma reflexão entre centralização e democratização, bem como por esforços para delinear a educação como uma ferramenta de controle social e desenvolvimento nacional. Durante esse período, a educação foi utilizada tanto como um meio de promover a modernização quanto um instrumento de controle ideológico, refletindo as dinâmicas de poder e as prioridades das políticas das elites.

No final da Segunda Guerra Mundial, o Brasil vivia sob o regime do Estado Novo, caracterizado por uma forte centralização do poder sob Getúlio Vargas. A educação, nesse contexto, foi utilizada como um instrumento de construção de uma identidade nacional unificada e de promoção dos valores do regime. A centralização das políticas educacionais visava padronizar o ensino e garantir que ele estivesse alinhado com os ideais do Estado Novo como nos equaciona Fausto (2006).

De acordo com Carvalho (2019), com a redemocratização em 1945 e a promulgação da Constituição de 1946, houve uma tentativa de descentralizar a administração pública e ampliar a autonomia dos estados e municípios. No entanto, a educação continuou a ser uma área de disputa política, com as elites locais buscando

manter o controle sobre as diretrizes educacionais para perpetuar seus interesses e influências.

Conforme Schwartzman, Bomeny e Costa (2000), as Escolas Normais, durante o Estado Novo, foram instrumentalizadas para garantir que os professores fossem formados de acordo com os valores do regime, consolidando o controle central sobre o sistema educacional.

A transição para a democracia trouxe novos desafios. Embora a Constituição de 1946 tenha ampliado a autonomia dos estados e municípios, as elites locais frequentemente resistiram a mudanças que ameaçassem seu controle sobre a educação. Como argumenta Bourdieu (1989), a educação é um campo de poder onde diferentes grupos lutam para manter ou alterar as estruturas de dominação existentes. No Brasil, as elites utilizaram seu controle sobre a educação para perpetuar seu status e influenciar a formação das futuras gerações.

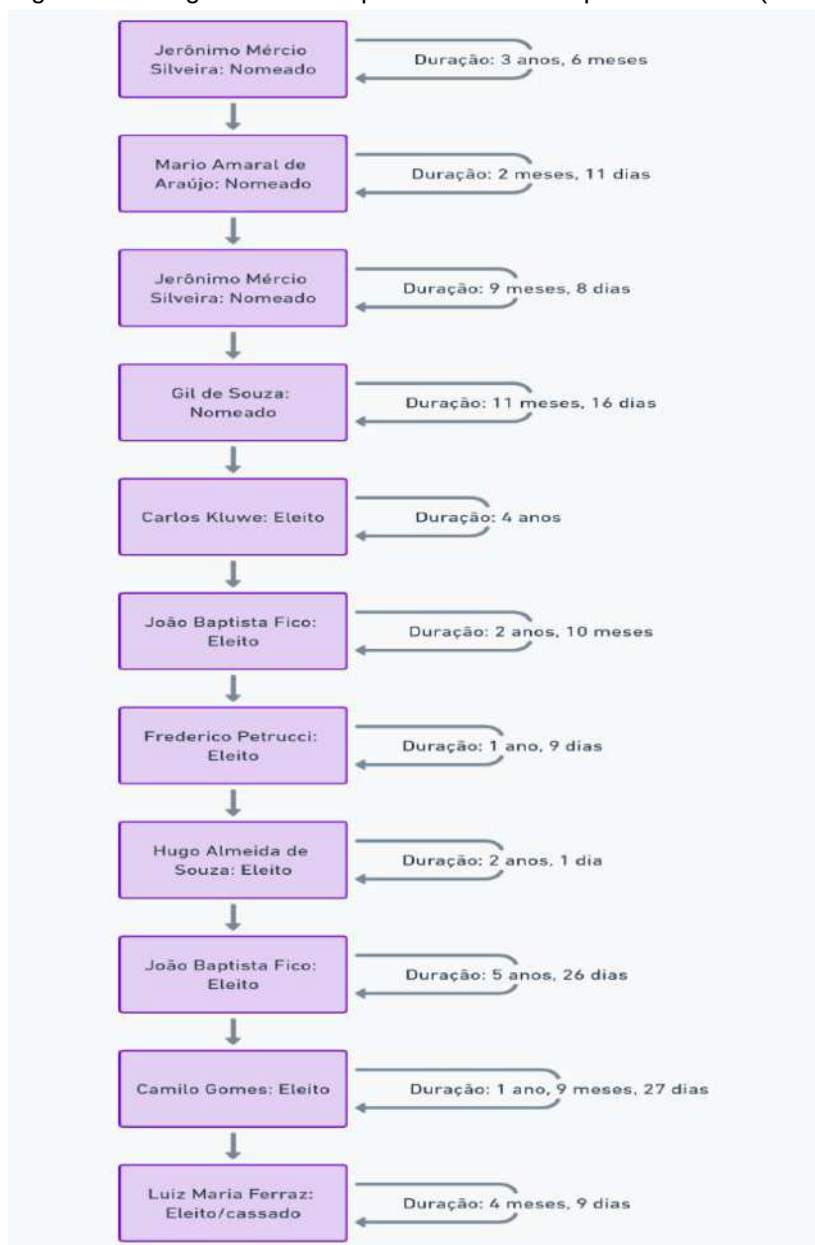
As políticas educacionais do período também refletiram as desigualdades sociais e regionais. Embora houvesse um discurso oficial de democratização do acesso à educação, na prática, muitos grupos sociais continuaram a ser excluídos. A campanha contra o analfabetismo, por exemplo, foi amplamente promovida como uma iniciativa progressista, mas enfrentou desafios importantes em sua implementação, especialmente em áreas rurais e entre populações marginalizadas como nos atenta Saviani, (2008).

Dessa forma, os autores refletem uma crítica consistente às tentativas de democratização da educação que, em última análise, esbarraram em estruturas de poder já estabelecidas. No próximo momento, vamos conhecer as elites locais que estiverem à frente de Bagé de 1944 a 1964.

3.1.1.1 Principais figuras e suas contribuições educacionais

Durante o período de 1944 a 1964, a cidade de Bagé foi governada por diversas figuras políticas que desempenharam papéis fundamentais na formação do cenário educacional local. Esses líderes, com diferentes visões e enfoques, contribuíram de maneiras variadas para o desenvolvimento da educação no município. Logo, essas figuras políticas foram responsáveis por esculpir o espaço educacional de Bagé ao longo de duas décadas, cada um contribuindo dentro de suas limitações para a expansão, melhoria e consolidação da educação no município. Vejamos:

Figura 31 - Diagrama com os prefeitos locais do primeiro bloco (1944-1964)



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Este diagrama (Figura 31) visualiza claramente as transições entre os líderes nomeados e eleitos ao longo do tempo. Podemos observar que os líderes eleitos tendem a ter mandatos mais longos, com exceção de Luiz Maria Ferraz, que teve seu mandato cassado. As reeleições de alguns líderes, como João Baptista Fico, também são evidenciadas, mostrando sua importância e confiança dentro da organização.

A seguir, exploraremos com mais profundidade as questões educacionais predominantes em seus governos. Ao apresentar cada elite, destacaremos quatro palavras-chave que sintetizam suas administrações, com o objetivo de proporcionar

uma elucidação mais holística. Iniciaremos essa análise com a figura de Jerônimo Mércio Silveira.

Figura 32 - Diagrama enfocando a administração de Jerônimo Mércio Silveira



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Uma análise da expansão educacional e das políticas educacionais durante os governos de Jerônimo Mércio Silveira em Bagé (1942-1945 e 1946) apresenta um período de transformações no cenário educacional local, refletindo as tendências nacionais do Estado Novo e os desafios específicos da região.

Durante sua gestão, Silveira é frequentemente lembrado, nas páginas do “Correio do Sul” de 1944 e 1945 por seu “trabalho fecundo e de largo descortino” na educação, sendo responsável por iniciativas como a construção de novas escolas e o aumento do número de professores. Essas realizações foram amplamente divulgadas e celebradas, refletindo a narrativa oficial de progresso e modernização. Contudo, uma leitura crítica dessas práticas evidencia a complexidade das dinâmicas socioculturais envolvidas.

A expansão da infraestrutura educacional em Bagé foi uma das marcas da administração de Jerônimo Mércio da Silveira especialmente nas áreas rurais. A construção de escolas em localidades como Carpintaria e Colônia Nova reflete o esforço do governo em levar a educação formal para regiões distantes, em consonância com as diretrizes centralizadoras do Estado Novo. No entanto, essa expansão deve ser analisada com cautela, considerando a qualidade das instalações e dos recursos pedagógicos disponíveis.

Segundo Freitas (2011), a expansão quantitativa das escolas rurais durante o Estado Novo frequentemente não foi acompanhada por investimentos adequados em infraestrutura e materiais didáticos. Em Bagé, muitas das novas escolas enfrentaram

problemas como a precariedade das instalações e a escassez de recursos pedagógicos. Assim, embora a expansão tenha ampliado o acesso à educação, ela também perpetuou desigualdades ao oferecer uma educação de qualidade inferior às populações rurais. Conforme Freitas (2011), essa disparidade reflete uma política educacional que priorizava a expansão numérica das instituições em detrimento de um planejamento que garantisse condições mínimas para um ensino eficaz. Como resultado, a população rural foi marginalizada, recebendo uma educação inadequada que, ao invés de promover inclusão e mobilidade social, reforçou as desigualdades já existentes.

A formação de professores para atuar nas escolas rurais foi uma preocupação constante durante o governo de Jerônimo Mércio da Silveira. De acordo com o jornal “Correio do Sul” de 1944, a criação de cursos de aperfeiçoamento para professores rurais evidencia uma tentativa de melhorar a qualificação docente. No entanto, como argumenta Kátia Maria Limeira Santos (2022), esses programas de formação frequentemente falhavam em abordar as especificidades do contexto rural, resultando em uma preparação insuficiente para os desafios enfrentados nessas áreas.

As professoras formadas durante esse período eram preparadas para desempenhar um papel de "sacerdócio", uma visão que reforçava a submissão feminina e a naturalização de sua responsabilidade pela educação infantil. Essa perspectiva limitava as possibilidades de desenvolvimento profissional e pessoal das mulheres, restringindo seu papel à docência no ensino primário, muitas vezes em condições de trabalho que não correspondiam à retórica glorificada do discurso oficial.

Além disso, a prática de transferências forçadas de professores, muitas vezes sem a devida preparação ou consideração das preferências dos docentes, comprometeu a eficácia do ensino nas áreas rurais. Essa política refletiu e reflete uma visão instrumental dos professores, tratados como recursos a serem redistribuídos conforme as necessidades administrativas, sem levar em conta as condições de trabalho e a qualidade do ensino oferecido. Portanto, essa abordagem tecnocrática enfraqueceu ainda mais a motivação dos docentes e afetou negativamente o desempenho dos alunos, especialmente em áreas mais vulneráveis.

Logo, a feminização do magistério, intensificada durante a administração de Jerônimo Mércio Silveira, é outro aspecto relevante a ser considerado. A predominância de mulheres nos cursos normais e nas nomeações para cargos de professoras primárias reflete uma tendência nacional, mas também reforça

estereótipos de gênero, como bem descrito nas reportagens do “Correio do Sul” de 1944 a 1946. A feminização do magistério no Brasil contribuiu para a desvalorização da profissão docente, ao associar a prática pedagógica a um papel naturalizado de cuidado feminino, frequentemente subvalorizado e mal remunerado. Dessa forma, a política educacional da época não apenas reforçava desigualdades de gênero, como também perpetuava a marginalização do trabalho docente, afetando a qualidade do ensino e a percepção da importância dos professores na formação social.

Essa dinâmica reflete uma estrutura social que limitava as oportunidades profissionais das mulheres, confinando-as ao ensino primário e restringindo sua mobilidade social. A política educacional de Jerônimo Mércio Silveira, ao não questionar ou tentar alterar essa realidade, perpetuou um sistema de ensino marcado por desigualdades de gênero.

A adoção da “Sopa Escolar” em Bagé, em parceria com a Legião Brasileira de Assistência (LBA), é um exemplo de política de assistência social voltada para a nutrição infantil. Embora essa iniciativa visasse melhorar as condições nutricionais dos alunos e, conseqüentemente, seu desempenho escolar, ela também evidencia as profundas desigualdades sociais da época como clarifica Nunes (1992).

Conforme Nunes (1992), programas assistenciais nas escolas, como a Sopa Escolar, serviam mais como paliativos para problemas estruturais do que como soluções efetivas para a melhoria da educação. Para Nunes (1992), essa dependência de iniciativas caritativas para suprir necessidades básicas, como a alimentação, expõe a incapacidade do Estado de enfrentar de forma sistêmica os problemas sociais e garantir direitos fundamentais de maneira equitativa. Assim, longe de resolver as desigualdades, políticas como essa apenas atenuavam temporariamente os efeitos da pobreza, sem abordar suas causas mais profundas.

A menção ao I Congresso Pan-Americano de Higiene Mental durante o governo de Jerônimo Mércio da Silveira reflete uma preocupação com políticas de saúde pública, especialmente no contexto pós-guerra. Esse interesse se alinha com as políticas sanitaristas do Estado Novo, que visavam a “higienização” da sociedade como parte do projeto de construção. Segundo Hochman (1998), essas políticas sanitaristas não se limitavam apenas à saúde física da população, mas também abrangiam a “higienização” moral e social, com o objetivo de controlar comportamentos considerados inadequados ou indesejáveis. Assim, a promoção da higiene mental era vista como uma ferramenta que servia para moldar cidadãos

saudáveis e disciplinados, contribuindo para o projeto de modernização do Estado e a manutenção da ordem social.

Entretanto, é necessário problematizar o enfoque dessas políticas, que frequentemente priorizavam a normatização do comportamento social em detrimento de uma abordagem holística da saúde mental. A implementação de práticas de higiene mental pode ter contribuído para a promoção de um controle social mais rígido, onde a saúde mental era instrumentalizada como ferramenta de conformidade social.

A política de concessão de matrículas gratuitas nos ginásios municipais, condicionada a critérios de pobreza e desempenho, também merece uma análise crítica. Embora essa medida visasse ampliar o acesso à educação secundária para alunos de famílias de baixa renda, ela também reproduzia e reforçava desigualdades sociais existentes como nos aponta Romanelli (1986). De acordo com Romanelli (1986), ao condicionar o acesso a critérios de mérito e condição socioeconômica, essas políticas perpetuavam a exclusão de grande parte da população mais vulnerável, limitando a verdadeira mobilidade social. Dessa forma, mesmo que apresentadas como iniciativas inclusivas, acabavam por favorecer grupos já privilegiados, contribuindo para a manutenção das estruturas sociais desiguais.

A regulamentação das matrículas gratuitas e a divulgação das listas de aprovados em concursos públicos, práticas comuns durante o Estado Novo, foram utilizadas como mecanismos para controlar a ordem social e política por meio da educação como aponta Schwartzman (2000). Essas políticas, ao estabelecerem critérios seletivos para o acesso à educação, limitavam as oportunidades de mobilidade social, reforçando um sistema educacional excludente que perpetuava as desigualdades sociais. Assim, o controle educacional servia como uma ferramenta de manutenção do status quo, restringindo o acesso ao conhecimento e aos benefícios sociais a uma parcela reduzida da população.

Embora o foco das políticas de Jerônimo Mércio da Silveira estivesse voltado principalmente para a expansão educacional nas áreas rurais, é importante considerar o impacto do desenvolvimento urbano em Bagé. Durante o Estado Novo, políticas de modernização e urbanização influenciaram a construção de novas escolas e a expansão da infraestrutura urbana, alinhando-se ao projeto nacional de modernização.

No entanto, essa urbanização muitas vezes privilegiava as áreas centrais em detrimento das periféricas, ampliando as desigualdades dentro do próprio município.

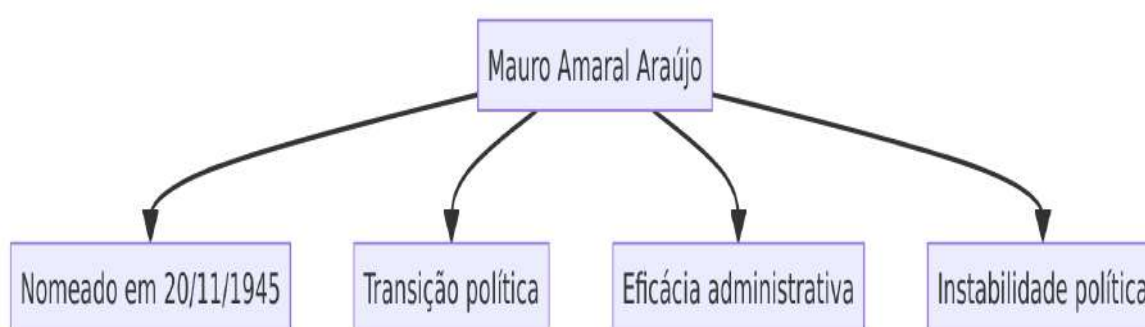
As iniciativas de modernização e desenvolvimento urbano, ao mesmo tempo em que buscavam projetar uma imagem de progresso, frequentemente ignoravam as necessidades das comunidades menos favorecidas.

As festividades locais, como as celebradas na Colônia do Rio Negro, também podem ser vistas como parte de uma política cultural mais ampla, que visava promover a identidade nacional e regional. Durante o Estado Novo, eventos culturais eram frequentemente utilizados para fortalecer os ideais nacionalistas e consolidar o controle estatal sobre as diversas regiões do país.

Essas festividades, ao exaltar os símbolos nacionais e promover uma narrativa homogênea de identidade, contribuíam para a construção de uma cultura nacional unificada. No entanto, também serviam para silenciar as diversidades culturais locais e marginalizar grupos que não se enquadravam nessa narrativa dominante.

O governo de Jerônimo Mércio Silveira em Bagé, durante os anos de 1942 a 1945 e em 1946, foi marcado por uma ambivalência entre avanços e contradições. Embora tenha sido celebrado por iniciativas que visavam à expansão da infraestrutura educacional, sobretudo nas áreas rurais, e por medidas assistenciais como a "Sopa Escolar", a análise crítica evidencia que essas ações frequentemente perpetuaram desigualdades sociais e educacionais. A falta de investimentos adequados em infraestrutura e a perpetuação de estereótipos de gênero no magistério refletiram uma visão tecnicista e centralizadora, em consonância com as diretrizes do Estado Novo, mas que pouco questionou as profundas disparidades existentes. Dessa forma, a atuação de Jerônimo Mércio da Silveira se insere em um contexto de modernização que, ao mesmo tempo, reconfigura práticas e discursos, mas também perpetua estruturas sociais marcadas por hierarquias e desigualdades.

Figura 33 - Diagrama enfocando a administração de Mauro Amaral Araújo



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

A administração de Araújo, embora breve, simbolizou a transição entre o regime autoritário e o retorno às práticas democráticas. Este contexto levantou questões sobre a capacidade das administrações internas de estabelecimento de mudanças significativas no setor educacional em tempos de instabilidade política.

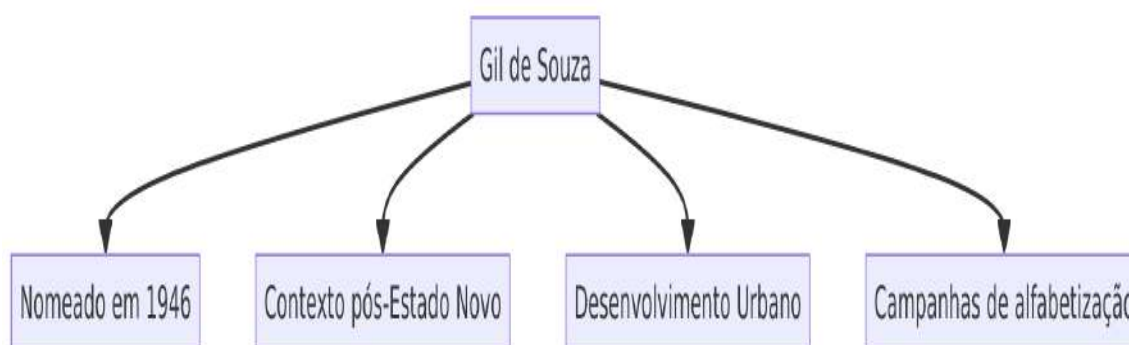
Na década de 1940, houve esforços para expandir a educação primária e secundária em Bagé. A política educacional buscava modernizar a sociedade e formar cidadãos dentro dos princípios republicanos, influenciados pela filosofia positivista do Partido Republicano Rio-Grandense. Este processo incluiu uma promoção de instruções artísticas e físicas, refletindo uma visão abrangente de educação.

As elites políticas de Bagé enfrentam a necessidade de adequar a infraestrutura educacional às demandas crescentes de uma população em expansão. A administração pública buscava garantir que nenhuma criança ficasse sem escola, um reflexo das políticas educacionais progressistas da época.

A Constituição de 1946 trouxe avanços inovadores para a educação ao estabelecer a educação como uma função do Estado e promover o federalismo educacional. Este marco jurídico influenciou diretamente as políticas educacionais em Bagé, permitindo uma maior autonomia para o desenvolvimento de sistemas municipais de ensino.

A análise deste período revela que, apesar dos esforços para promover a educação, a instabilidade política frequentemente impede a implementação eficaz de políticas públicas sustentáveis. A administração de Mauro Amaral Araújo, por exemplo, tem limitações em sua capacidade de realizar mudanças devido à brevidade de seu mandato e à turbulência política nacional.

Figura 34 - Diagrama enfocando a administração de Gil de Souza



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

O governo de Gil de Souza, que administrou o município de Bagé entre o final de 1946 e 1947, inseriu-se em um contexto político e social que valorizava a educação como um pilar para o desenvolvimento local e a construção da cidadania. Contudo, uma análise das políticas educacionais implementadas durante sua gestão revela tensões inerentes entre os objetivos declarados de modernização e inclusão e as práticas que, em muitos casos, perpetuavam as desigualdades sociais e reforçavam as hierarquias existentes.

Durante o curto período em que Gil de Souza esteve à frente da prefeitura de Bagé, foram implementadas diversas políticas educacionais que tinham como objetivo a ampliação do acesso à educação, especialmente nas áreas rurais. Uma das principais iniciativas foi à criação de escolas rurais e a promoção de campanhas de alfabetização destinadas a adolescentes e adultos. Essas ações estavam em consonância com as políticas nacionais da época, que visavam à modernização do país por meio da educação.

No entanto, ao se aprofundar na análise dessas políticas, emergem questões críticas. Em primeiro lugar, a expansão da rede escolar rural, embora louvável em termos de ampliação do acesso à educação, enfrentou desafios significativos relacionados à qualidade e à infraestrutura oferecida.

A ampliação da rede escolar rural no Brasil durante o Estado Novo, embora tenha trazido um avanço em termos de acesso à educação, muitas vezes ocorreu sem uma contrapartida em investimentos estruturais e pedagógicos. Isso reflete uma política educacional pautada na expansão quantitativa das instituições de ensino, sem um planejamento adequado para garantir a qualidade da aprendizagem. Em Bagé, essa realidade se evidencia na precariedade das instalações escolares recém-criadas e na escassez de materiais didáticos essenciais ao processo educativo. A ausência de infraestrutura adequada compromete a efetividade das iniciativas educacionais, perpetuando desigualdades e limitando o potencial da escolarização como instrumento de inclusão social e desenvolvimento regional.

A política educacional conduzida por Gil de Souza em Bagé se apresenta como uma intrincada tapeçaria de discursos e práticas que, no cenário local, desenha uma rotina de poder e simbolismo. A leitura cultural desse período revela que a educação não se destinava apenas a ampliar o acesso ao saber, mas a ordenar um espaço de vivência em que determinados repertórios e tradições culturais prevaleceram. Tal configuração proporcionou que grupos familiarizados com as referências dominantes

se desdobrassem em condições mais planejadas, reproduzindo, de forma silenciosa, relações históricas de posição.

Nesse contexto, as atividades escolares e os rituais institucionais formavam uma espécie de palco onde se encenava uma cidadania que se adequava a uma narrativa local de ordem e estabilidade. Festividades, concursos e demais práticas cotidianas articulavam uma rede de significados que fortaleciam uma identidade coletiva alinhada com interesses conservadores, relegando à margem as perspectivas que poderiam desafiar essa coreografia cultural.

A expansão da presença feminina no magistério ilustra outra camada desse enredo. O aumento da participação das mulheres na educação, embora tenha rompido com antigas configurações, acabou por se entrelaçar com papéis historicamente atribuídos a elas, vinculando o ensino primário à noção de cuidado e à esfera doméstica. Assim, o campo do magistério se reconfigura de modo que, apesar do acréscimo quantitativo, as trajetórias profissionais femininas protegem circunscritas a espaços com menos visibilidade.

Dessa forma, a trajetória das políticas educacionais em Bagé, reinterpretada pela História Cultural, emerge como um cenário de encontros e desencontros entre saberes e práticas, onde a educação se converte em meio de articulação simbólica que, ao mesmo tempo em que propunha a promoção de uma identidade local, reforçava, por meio de rituais cotidianos, uma ordem social que se perpetuava de maneira sutil e persistente.

Apesar de os esforços para expandir o acesso à educação, as políticas implementadas por Gil de Souza também perpetuaram a exclusão social de segmentos significativos da população, especialmente nas áreas rurais. A campanha de alfabetização, embora importante, enfrentou desafios relacionados à sustentabilidade e à eficácia. Muitos dos programas não foram suficientemente amplos ou duradouros para produzir mudanças significativas no longo prazo. Como aponta Paulo Freire (1987, p. 48), "quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor". Em Bagé, as políticas educacionais, em vez de promoverem a emancipação social, frequentemente reforçaram as desigualdades existentes, oferecendo uma educação que mais servia aos interesses das elites do que às necessidades das classes populares.

A imprensa local, especialmente o jornal "Correio do Sul", desempenhou um papel fundamental na construção da imagem pública das elites políticas de Bagé e na

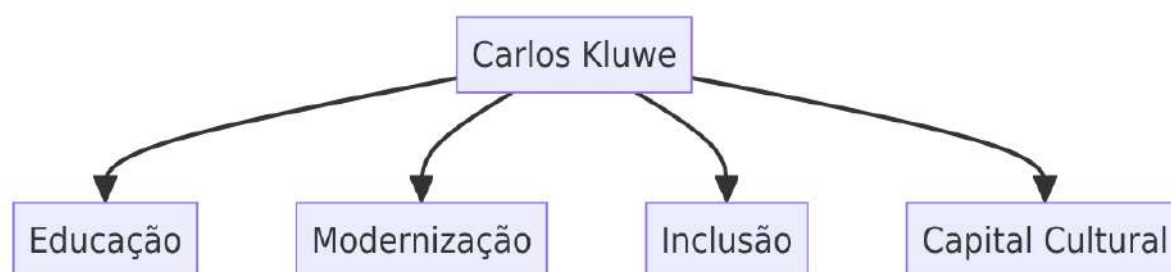
promoção das políticas educacionais. Os jornais da época frequentemente exaltavam as figuras políticas como Gil de Souza, reforçando a narrativa de progresso e modernização associada às suas administrações. Contudo, essa narrativa frequentemente omitia as dificuldades enfrentadas pela população mais pobre e as limitações das políticas implementadas.

A análise dessa cobertura midiática demonstra como a imprensa funcionava como um braço da elite política, ajudando a consolidar uma memória coletiva que favorecia a manutenção do status quo. Como argumenta Roger Chartier (1990), a imprensa não apenas reflete a realidade, mas também a constrói, moldando as percepções e influenciando as práticas culturais de seus leitores, neste caso, leitores bageenses.

As políticas educacionais do governo de Gil de Souza em Bagé, embora bem-intencionadas em sua proposta de ampliar o acesso à educação, tornam latentes as contradições inerentes a um sistema que utilizava a educação como meio de perpetuar as desigualdades sociais e manter o controle social.

Ao analisar essas políticas à luz das teorias de Bourdieu, Gramsci e Freire, torna-se evidente que a educação, durante esse período, foi instrumentalizada para servir aos interesses das elites dominantes, limitando seu potencial emancipador e contribuindo para a reprodução das estruturas de poder existentes. A problematização dessas questões é preponderante para uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas de poder e desigualdade que caracterizaram o período.

Figura 35 - Diagrama enfocando a administração de Carlos Kluwe



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Carlos Kluwe, nascido em 1890 na região de Rio Negro, atual Hulha Negra, tornou-se uma figura central na história educacional de Bagé, particularmente durante seu mandato como prefeito entre 1947 e 1951. Sua trajetória como educador e

político, marcada pela construção de escolas rurais e pela criação do Ginásio Municipal de Bagé, que posteriormente se tornou o Colégio Estadual Dr. Carlos Kluwe, aponta a importância que ele atribuía à educação como motor de transformação social. Contudo, uma análise crítica e reflexiva de sua gestão educacional, à luz das teorias de Pierre Bourdieu (2014), permite uma compreensão mais profunda dos impactos e limitações de suas políticas, especialmente no que tange à reprodução social e à mobilização do capital cultural.

Bourdieu (2014, p. 87) argumenta que "a educação é um campo de disputa simbólica, onde diferentes formas de capital — econômico, cultural e social — são mobilizadas para manter ou alterar as posições dentro de um campo social específico". Nesse sentido, as políticas educacionais de Carlos Kluwe podem ser vistas como um esforço deliberado para moldar a distribuição do capital cultural em Bagé, buscando ampliar o acesso à educação formal, mas também refletindo as tensões inerentes a um sistema educacional que perpetua as desigualdades sociais.

Durante sua gestão, Carlos Kluwe promoveu a construção de três escolas rurais, um passo importante em direção à inclusão educacional das populações que viviam fora do centro urbano. No entanto, "a qualidade da educação oferecida nessas escolas, assim como o acesso a recursos pedagógicos adequados, era frequentemente insuficiente" (Freitas, 2023, p. 92). Esse cenário reflete um desafio recorrente nas políticas educacionais da época, onde a expansão quantitativa da rede escolar "não era acompanhada por uma melhora equivalente na qualidade do ensino" (Freitas, 2023, p. 92). Assim, as escolas rurais, apesar de ampliarem o acesso à educação, também podem perpetuar um ciclo de reprodução das desigualdades, mantendo o capital cultural das elites urbanas fora do alcance das classes mais desfavorecidas.

A fundação do Ginásio Municipal de Bagé, que mais tarde se tornou o Colégio Estadual Dr. Carlos Kluwe, exemplifica uma dimensão significativa das políticas educacionais promovidas por Kluwe. A criação dessa instituição marcou um avanço importante na educação secundária em Bagé, oferecendo novas possibilidades de continuidade educacional para a população local. No entanto, é importante refletir sobre quem realmente se beneficiou dessa expansão.

Como Bourdieu e Passeron (1975, p. 154) destacam, "a escola pode funcionar como um instrumento de reprodução das hierarquias sociais," onde o acesso ao

ensino secundário e superior tende a permanecer restrito àqueles que já possuem um capital cultural herdado de suas famílias.

Outro aspecto central da gestão educacional de Carlos Kluwe foi a ênfase na formação de professores, especialmente para as escolas rurais. A fundação da Sociedade Assis Brasil de Educação Rural, idealizada por Kluwe, reflete sua preocupação com a qualificação do magistério. No entanto, essa iniciativa merece uma análise crítica. Embora a formação oferecida aos professores rurais fosse essencial, ela frequentemente falhava em considerar as especificidades do contexto rural, resultando em uma preparação inadequada para os desafios enfrentados nessas áreas.

Santos (2022) analisa que a formação docente disponibilizada não contemplava de maneira adequada as especificidades do ensino em contextos rurais, resultando em uma preparação insuficiente dos professores para lidar com as dinâmicas e desafios específicos dessas localidades. Além disso, a autora evidencia que, ao longo da gestão, há uma tendência histórica de predominância feminina no magistério, o que sugere a continuidade de uma configuração estrutural consolidada no campo educacional.

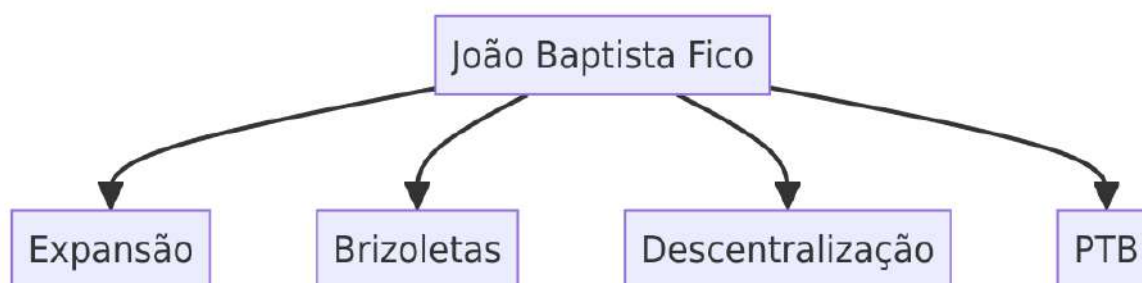
A gestão de Carlos Kluwe também é relevante pela sua visão de modernização através da educação. A criação de instituições como o Ginásio Municipal e a Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Carlos Antônio Kluwe demonstra um compromisso com o desenvolvimento do capital humano em Bagé. Carlos Kluwe via na educação não apenas uma ferramenta para o progresso individual, mas um meio de promover o desenvolvimento sustentável da cidade. A aquisição e adaptação do Palácio Pedro Osório para abrigar o Colégio Estadual exemplifica essa visão de longo prazo, onde a educação é entendida como um pilar fundamental para a modernização social e econômica de Bagé.

Contudo, essa visão também traz consigo algumas limitações. A centralização dos recursos educacionais em instituições urbanas de prestígio pode ter exacerbado as desigualdades entre o centro urbano e as áreas rurais. Enquanto o Ginásio Municipal se tornava um símbolo de progresso, as escolas rurais continuavam a enfrentar desafios significativos em termos de infraestrutura e qualidade do ensino. Essa disparidade reflete as tensões inerentes a um projeto de modernização que, embora ambicioso, não conseguiu atender de maneira equitativa às necessidades de todas as camadas da população.

A análise das políticas educacionais implementadas por Carlos Kluwe evidencia uma gestão que, apesar de seus avanços notáveis, enfrentou limitações estruturais que contribuíram para a perpetuação das desigualdades sociais em Bagé. A construção de escolas rurais e a criação de instituições de ensino secundário foram passos importantes na ampliação do acesso à educação. Contudo, essas iniciativas também expõem as contradições de um sistema educacional que, ao expandir o acesso, continua a reproduzir as hierarquias sociais preexistentes.

Conforme as teorias de Pierre Bourdieu (2014, p. 87), "a educação se configura como um campo de disputa simbólica, no qual o capital cultural é distribuído de forma desigual, favorecendo aqueles que já ocupam posições de vantagem". Sob essa perspectiva, as políticas educacionais de Kluwe podem ser interpretadas como um reflexo dessas dinâmicas, onde o acesso à educação, embora ampliado, ainda privilegia determinados grupos sociais.

Figura 36 - Diagrama enfocando a administração de João Baptista Fico



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

João Baptista Fico, que governou Bagé em dois mandatos distintos, totalizando cinco anos e vinte e seis dias à frente da prefeitura, desempenhou um papel relevante na história educacional da cidade, especialmente durante o período de 1951 a 1954. Sua administração, marcada por uma visão progressista e alinhada com as diretrizes do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), buscou expandir e fortalecer a infraestrutura educacional de Bagé, integrando-se ao contexto político e econômico do Brasil no pós-guerra. No entanto, uma análise crítica de sua gestão educacional, à luz das teorias contemporâneas, revela tanto os avanços quanto as limitações de suas políticas, especialmente no que diz respeito à qualidade do ensino, à gestão de recursos e à interação entre as esferas municipal e estadual.

Durante seu segundo mandato, de 1959 a 1962, João Baptista Fico implementou a criação de 43 novas escolas, um marco significativo para a educação em Bagé. Essa expansão, que atendeu à crescente demanda por educação básica, refletiu um compromisso com a descentralização educacional e com a ampliação do acesso à educação. Fico alinhado com os ideais do PTB, via a educação como um pilar fundamental para o desenvolvimento social e econômico da cidade. Contudo, essa expansão não esteve isenta de desafios.

A expansão rápida da rede escolar, promovida sob a gestão de João Baptista Fico, resultou em um aumento significativo na oferta educacional. Contudo, essa expansão trouxe à tona preocupações quanto à qualidade das edificações e à adequação dos recursos humanos necessários para sua operação. As "brizoletas", pequenas escolas construídas em áreas rurais, inspiradas pelo modelo delineado por Leonel Brizola no Rio Grande do Sul, foram replicadas em Bagé durante o mandato de Fico.

A ampliação da rede escolar, embora representasse uma necessidade iminente, expõe as contradições entre o crescimento da oferta educacional e a manutenção de padrões qualitativos no ensino. A precariedade estrutural das instituições, marcada pela insuficiência de materiais didáticos adequados e pela deficiência de docentes com formação específica, exigia a efetividade do processo educativo, evidenciando os desafios enfrentados pela administração do prefeito.

A administração de João Baptista Fico também foi profundamente influenciada pelas políticas educacionais de Leonel Brizola, governador do Rio Grande do Sul na época. Brizola, conhecido por seu projeto de universalização do ensino público primário, centralizou muitas das decisões educacionais, o que limitou a autonomia dos municípios na delineação dessas políticas. Fico embora comprometido com a expansão educacional, enfrentou desafios significativos ao tentar adaptar as diretrizes estaduais ao contexto local de Bagé.

A centralização das decisões educacionais, embora tenha permitido uma expansão rápida da rede escolar, também trouxe consigo uma série de desafios. Como evidenciado pelo jornal "Correio do Sul" na época, a administração municipal enfrentava críticas relacionadas à gestão de recursos, tanto financeiros quanto humanos.

Em 28 de janeiro de 1960, o jornal publicou uma entrevista com o vice-prefeito Camilo Gomes, que destacou a precária situação financeira do município: "Problemas

como pagamento dos credores do Município, funcionalismo, fornecedores e o abastecimento de água, são assuntos que estão a exigência imediata de solução" (Correio do Sul, 28/01/1960, p.01). No entanto, a visita do prefeito João Batista Fico a Porto Alegre obteve avanços avançados para a educação municipal.

Em entrevista publicada em 14 de fevereiro de 1960, João Baptista Fico anunciou um acordo para a expansão da rede escolar: "Bagé passará a ter 43 escolas, conforme o acordo e uma por fora – a Escola Centenário – pela verba especial, oferecida pelo deputado Justino Quintana" (Correio do Sul, 14/02/1960, p.02). Este acordo demonstra o alinhamento com a política educacional do governo estadual petebista, que visava a descentralização e expansão do ensino. Apesar desse avanço quantitativo, persistiram preocupações com a qualidade do ensino. O jornal Correio do Sul frequentemente abordava a necessidade de melhorias na educação, como exemplificado no artigo "Educação das Massas Rurais" de José Oliveira Rosa, publicado em 26 de janeiro de 1960 (p. 3), que defendia a priorização da educação rural sobre a mecanização agrícola.

O contexto educacional de Bagé no início dos anos 1960 refletia as tensões e contradições do cenário político e social mais amplo do Rio Grande do Sul e do Brasil. Por um lado, houve um esforço significativo por parte do governo estadual, liderado por Leonel Brizola, para expandir o acesso à educação primária por meio do Plano de Expansão do Ensino Primário. Este plano incluiu iniciativas como as escolas "Plano das Duas Mil", a criação do Serviço de Expansão Descentralizada do Ensino Primário (SEDEP) e da Comissão Estadual de Prédios Escolares (CEPE) como nos ecoa Quadros (2003). Em Bagé, esse esforço se materializou na proposta de criação de 43 novas escolas, conforme relatado pelo prefeito João Batista Fico após sua visita a Porto Alegre (Correio do Sul, 14/02/1960, p. 2).

Este número expressivo de novas unidades escolares sugere uma tentativa de resposta à demanda educacional do município, que segundo o censo de 1950, apresentou 41,04% de sua população sem saber ler ou escrever (Fundação de Economia e Estatística, 1951, p.174). Contudo, a implementação dessas políticas educacionais enfrentava desafios importantes.

A imprensa local, representada pelo jornal Correio do Sul, frequentemente apontava problemas na administração pública e na execução das políticas educacionais. As críticas variaram desde questões de infraestrutura escolar até

acusações de uso político das iniciativas educacionais, como no caso das bolsas de estudo (Correio do Sul, 11/03/1960, p. 3).

A questão das bolsas de estudo, em particular, ilustra a complexidade do cenário educacional da época. Por um lado, representava uma tentativa de ampliar o acesso à educação para alunos de famílias de baixa renda. Por outro lado, foi alvo de acusações de manipulação política e clientelismo (Correio do Sul, 03/12/1960, p. 6). Este cenário revela uma tensão entre a necessidade urgente de expansão do sistema educacional e os desafios de implementação em um contexto de limitações orçamentárias e disputas políticas.

A educação, embora reconhecida como fundamental para o desenvolvimento, muitas vezes se tornou palco de debates políticos que transcendiam as questões pedagógicas. A análise deste período histórico em Bagé oferece *insights* valiosos sobre os desafios da configuração de políticas educacionais em nível local, bem como sobre a interação entre as esferas municipal e estadual na gestão da educação pública. Demonstra também o papel da imprensa local na fiscalização e debate das políticas públicas educacionais.

Esta tensão entre a expansão quantitativa e qualitativa da educação, bem como entre as esferas municipal e estadual, torna visível os desafios complexos de uma administração que precisa equilibrar as demandas locais com as pressões políticas e administrativas de um projeto maior de modernização educacional.

Outro aspecto central da gestão educacional de João Baptista Fico foi à formação e a gestão dos professores. A expansão da rede escolar exigiu um aumento significativo no número de docentes, o que gerou uma demanda por formação e qualificação que muitas vezes não foi adequadamente atendida. A criação de novas escolas, especialmente em áreas rurais, trouxe à tona a escassez de professores qualificados, um problema que não era exclusivo de Bagé, mas que se manifestou de forma particularmente aguda na cidade.

Fico, ao tentar expandir o acesso à educação, enfrentou as limitações de um sistema educacional que não estava devidamente estruturado para formar professores em quantidade e qualidade suficientes para atender à nova demanda. Esse descompasso resultou em turmas superlotadas e em um corpo docente muitas vezes inadequadamente preparado para lidar com os desafios do ensino em áreas rurais e urbanas em rápida transformação

Além disso, a feminização do magistério, apesar de ter ampliado as oportunidades de trabalho para mulheres, também acentuou a desvalorização da profissão docente, uma tendência que se intensificou durante a gestão de João Baptista Fico devido ao contexto político da época.

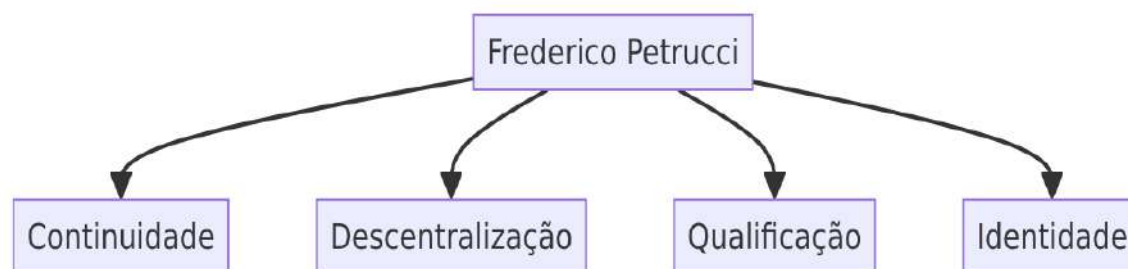
Apesar dos desafios, a administração de João Baptista Fico deve ser reconhecida por seu compromisso com o progresso educacional. Fico via na educação uma ferramenta essencial para a modernização social e econômica de Bagé. As criações de novas escolas e as ampliações da rede escolar foram parte de um projeto maior de desenvolvimento que buscava integrar Bagé ao contexto nacional de crescimento e modernização do pós-guerra.

Contudo, essa visão de modernização, embora ambiciosa, também trouxe consigo as limitações inerentes a um modelo de desenvolvimento que priorizava a expansão rápida em detrimento da qualidade e da sustentabilidade em longo prazo. A gestão educacional de João Baptista Fico, ao buscar modernizar a infraestrutura educacional de Bagé, enfrentou o dilema de uma administração que precisava lidar com as pressões de um governo estadual centralizador, ao mesmo tempo em que tentava atender às demandas locais por educação de qualidade.

A análise das políticas educacionais de João Baptista Fico evidencia uma gestão que buscou ampliar o acesso à educação em meio a um cenário de transformações sociais e econômicas. A expansão da rede escolar, a construção de novas instituições de ensino e a articulação com as diretrizes educacionais de Leonel Brizola refletem uma tentativa de consolidar a escola como um espaço central na organização da vida pública.

No entanto, os desafios relacionados com a formação docente, com a estruturação curricular e com a alocação de recursos revelam as questões apresentadas na implementação dessas políticas. A necessidade de conciliar as demandas da comunidade com os direcionamentos externos examinados em processos de negociação e reconfiguração das práticas educacionais, demonstrando a educação como um campo de disputas e significações em constante transformação.

Figura 37 - Diagrama enfocando a administração de Frederico Petrucci



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Frederico Petrucci, que assumiu a prefeitura de Bagé em 22 de dezembro de 1954, em meio a um contexto de transição política e administrativa, enfrentou o desafio de gerir a cidade por um breve período de um ano, um mês e oito dias. Neste contexto, a administração de Petrucci buscou consolidar avanços no campo educacional, enfrentando as limitações impostas pela brevidade de seu mandato e pelas dificuldades políticas da época.

A gestão de Frederico Petrucci foi marcada pela continuidade das políticas educacionais iniciadas por seu antecessor, João Baptista Fico. Frederico Petrucci, ao assumir o cargo, encontrou um sistema educacional em expansão, mas que ainda enfrentava desafios significativos, como a falta de infraestrutura adequada e a necessidade de qualificação dos professores. A educação em Bagé, durante este período, refletia as tensões entre a modernização necessária e as limitações de recursos que afligiam as administrações municipais em um Brasil que, ainda se recuperando dos impactos da Segunda Guerra Mundial, buscava alinhar-se ao ritmo de desenvolvimento global.

Frederico Petrucci, ciente da importância da educação para o desenvolvimento local, empenhou-se em fortalecer a rede escolar do município, com um foco particular na melhoria das condições das escolas já existentes. Sua administração buscou continuar as iniciativas de descentralização educacional, ampliando o acesso à educação, especialmente nas áreas rurais de Bagé, onde a carência de escolas era mais acentuada. Porém, a falta de recursos financeiros e a necessidade de um planejamento mais robusto limitaram a capacidade de Frederico Petrucci de adotar mudanças substanciais na infraestrutura educacional.

Um dos desafios centrais enfrentados pela gestão de Frederico Petrucci foi a formação e a qualificação dos professores. A expansão da rede escolar, iniciada na

gestão anterior, criou uma demanda urgente por profissionais capacitados que pudessem atender às necessidades educacionais da cidade. Frederico Petrucci, reconhecendo a importância de uma educação de qualidade, tentou implementar programas de formação continuada para os professores, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino nas escolas municipais. Entretanto, a falta de uma estrutura adequada para a formação de professores em Bagé, associada à escassez de recursos, dificultou a efetivação dessas iniciativas.

A administração de Frederico Petrucci precisou lidar com a realidade de um corpo docente muitas vezes despreparado para os desafios do ensino, especialmente em um contexto de mudanças sociais e políticas rápidas. Essa situação refletia um problema mais amplo enfrentado por muitas cidades brasileiras na época: a dificuldade de fornecer uma educação de qualidade em meio a restrições orçamentárias e a um sistema educacional que carecia de investimentos consistentes e planejamento em longo prazo.

A infraestrutura das escolas em Bagé durante a gestão de Frederico Petrucci continuava a ser um ponto de preocupação. Embora houvesse um esforço para manter e melhorar as condições físicas das escolas, os recursos disponíveis eram insuficientes para promover reformas significativas. A administração buscou, dentro de suas limitações, melhorar as condições das escolas rurais, que muitas vezes operavam em prédios inadequados e com poucos recursos materiais.

A falta de uma política educacional robusta que pudesse atender às necessidades de infraestrutura revelou-se uma das principais limitações da gestão de Frederico Petrucci. Apesar de seu comprometimento com a melhoria do sistema educacional, a realidade econômica e política do período impediram avanços mais significativos. A situação das escolas de Bagé sob sua administração exemplifica as dificuldades enfrentadas por muitas cidades brasileiras, onde o crescimento rápido da demanda por educação não foi acompanhado por um aumento correspondente na qualidade das instalações e recursos disponíveis.

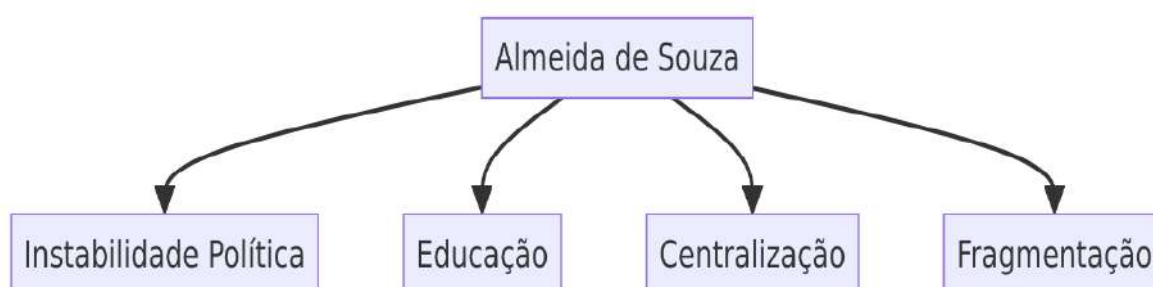
A gestão de Frederico Petrucci, embora breve e marcada por significativas limitações em termos de recursos e tempo, representa um período relevante na história educacional de Bagé. Frederico Petrucci compreendeu a educação como uma ferramenta central para a construção da identidade local e a coesão social, demonstrando isso ao aprovar o Brasão de Bagé como símbolo oficial do município. Esse ato, embora simbólico, refletia sua visão de que a educação ia além do

aprendizado formal, servindo também para fortalecer os laços comunitários e promover o orgulho cívico.

Durante seu governo, Frederico Petrucci buscou alinhar a educação com os valores e símbolos que representavam a identidade cultural de Bagé, reforçando a ideia de que a educação é fundamental não apenas para o desenvolvimento econômico, mas também para a construção de uma sociedade coesa e moderna. No entanto, sua administração enfrentou desafios significativos, tanto em termos de recursos quanto de tempo, o que limitou a implementação de reformas educacionais mais profundas.

A análise crítica de sua gestão manifesta as complexidades de administrar a educação em um contexto de transição política e econômica. As dificuldades enfrentadas por Frederico Petrucci apontam não apenas os desafios específicos de sua administração, mas também as dificuldades mais amplas que as administrações municipais enfrentavam no Brasil do pós-guerra. Apesar das limitações, a gestão de Petrucci demonstra a importância de uma liderança que, mesmo diante de adversidades, busca fortalecer a identidade local e promover a coesão social através da educação.

Figura 38 - Diagrama enfocando a administração de Almeida de Souza



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

A gestão de Hugo Almeida de Souza como prefeito de Bagé, que se iniciou em 31 de dezembro de 1955, é um exemplo paradigmático dos desafios administrativos e políticos que caracterizavam as prefeituras brasileiras na época. Membro do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), Hugo Almeida de Souza assumiu a liderança do município em um período de intensa mudança política e social, marcado pela transição entre governos e pela busca de uma identidade administrativa que pudesse conciliar as demandas locais com as pressões de um governo centralizador.

O mandato de Hugo Almeida de Souza, embora breve, foi profundamente afetado pela instabilidade política que culminou em sua renúncia inesperada, criando um vácuo de poder e gerando um impasse administrativo sem precedentes na história de Bagé. Essa renúncia não apenas deixou o município sem uma liderança clara, mas também evidenciou as fragilidades estruturais da governança local, particularmente no que tange à administração da educação, um setor essencial para o desenvolvimento social e econômico da cidade.

Durante o curto período de sua administração, Hugo Almeida de Souza tentou implementar uma série de políticas educacionais que, embora limitadas pela instabilidade de seu governo, refletiam uma tentativa de alinhar o município às diretrizes educacionais nacionais. Contudo, a constante mudança na liderança municipal, com a transição rápida entre vários nomes na prefeitura após sua renúncia, prejudicou a continuidade dessas políticas, resultando em um cenário de incerteza e fragmentação.

Um dos elementos mais críticos da gestão de Hugo Almeida de Souza foi à dificuldade em manter uma estrutura educacional estável. A fragmentação do governo local, somada à falta de uma liderança consistente, impediu adoção eficaz de políticas educacionais. As escolas, que deveriam ser o pilar do desenvolvimento comunitário, enfrentaram problemas significativos, incluindo a falta de professores qualificados, a precariedade das instalações e a insuficiência de recursos materiais. Esses desafios foram exacerbados pela centralização do poder, que limitou a autonomia municipal e dificultou a adaptação das políticas educacionais às necessidades locais específicas.

A instabilidade política também refletiu diretamente na gestão das escolas municipais, que sofreram com a falta de continuidade nos projetos educacionais. A falta de uma direção clara no setor educacional durante a administração de Hugo Almeida de Souza e seus sucessores temporários levou a um enfraquecimento da rede escolar, que já enfrentava desafios como a infraestrutura inadequada e a dificuldade de atrair profissionais para as áreas mais remotas de Bagé. Esse período foi marcado por uma retração no avanço educacional do município, que havia experimentado um crescimento significativo nas administrações anteriores, especialmente no que diz respeito à expansão da rede escolar e à melhoria do acesso à educação básica.

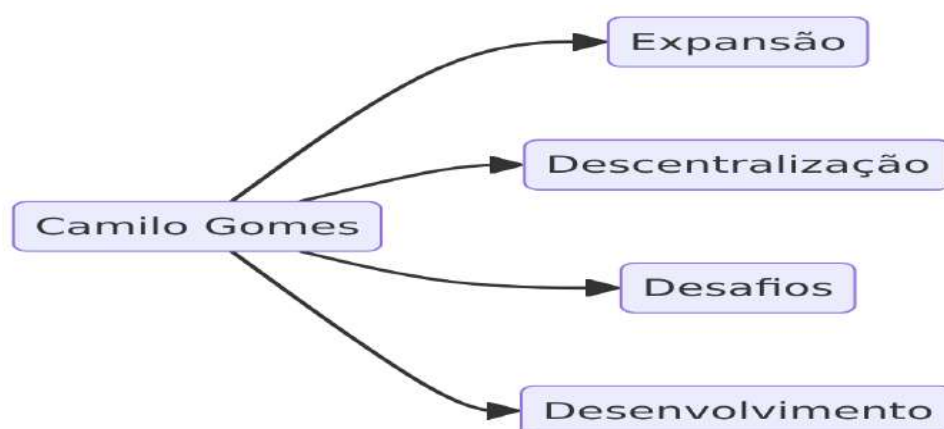
A gestão de Hugo Almeida de Souza, portanto, oferece um estudo de caso valioso sobre os desafios da administração educacional em um período de transição

política. A fragmentação do governo, combinada com a centralização do poder e a instabilidade administrativa, resultou em uma gestão ineficaz que teve repercussões duradouras na educação de Bagé.

A administração de Hugo Almeida de Souza se insere em um contexto de disputas e reconfigurações das políticas educacionais, evidenciando os desafios da implementação de diretrizes em meio a um ambiente político instável. A tentativa de estruturar a educação nesse período foi atravessada por tensões que expuseram a relação entre gestão pública, governança centralizada e os limites da autonomia local.

A análise desse período, conforme aponta Menezes (2021), demonstra como a ausência de uma estrutura administrativa adaptável comprometeu a continuidade das políticas educacionais, tornando-as suscetíveis às dinâmicas políticas da época. Sem mecanismos de sustentação institucional, as iniciativas inovadoras à educação enfrentaram dificuldades para se consolidarem como agentes de transformação social e econômica. Assim, a experiência de Bagé sob essa gestão reflete os desafios enfrentados pelas administrações locais na construção de políticas públicas que se articulam como demandas comunitárias e como pressões externas, tornando evidente a educação como um campo de negociações e disputas em transformação constante.

Figura 39 - Diagrama enfocando a administração de Camilo Gomes



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

A gestão educacional de Camillo Gomes observada através dos registros do *Correio do Sul* simboliza um momento ímpar de profundas transformações no cenário educacional brasileiro da primeira metade dos anos 1960. Sua atuação enquanto elite local foi de 04 de março de 1962 a trinta e um de dezembro de 1963. Este período não apenas reflete uma tentativa vigorosa de expansão do acesso à educação, mas

também nos demonstra desafios administrativos, financeiros e sociais que ecoam até os dias atuais. A análise crítica de artigos noticiados no “Correio do Sul” nos oferecem *insights* importantes sobre as políticas educacionais adotadas nesse período, propondo também uma reflexão inovadora sobre o impacto dessas ações no futuro educacional de Bagé e do Brasil.

Em meio a uma época de intensa demanda por acesso à educação, Camillo Gomes liderou um esforço extraordinário para ampliar a infraestrutura escolar. De acordo com a reportagem de 23 de abril de 1962, nesta época, quase três mil crianças frequentavam mais de 40 escolas construídas pela Secretaria da Educação em convênio com a Prefeitura Municipal de Bagé⁵⁶.

A reportagem de 06 de abril localizada na seção “Fatos Diversos” página 04 aponta construção de 42 novas escolas, muitas das quais nas áreas rurais, demonstrava uma clara intenção de descentralizar a oferta de ensino e atender populações historicamente marginalizadas. Contudo, a velocidade dessa expansão e o uso de materiais de baixo custo, como madeira, levantam uma questão crucial: até que ponto o enfoque na quantidade pode prejudicar a qualidade?

A construção acelerada, necessária naquele contexto, produziu escolas que, ao longo do tempo, tornaram-se vulneráveis às intempéries, com estruturas precárias e mal equipadas. A falta de investimentos em instalações duráveis aponta a ausência de uma visão de longo prazo, comprometendo a sustentabilidade dessas escolas e, conseqüentemente, a própria qualidade do ensino, embora, a reportagem do dia 15 de novembro de 1962 páginas 04 diga que: “Mais de sete milhões de cruzeiros para a construção de novas escolas em nosso município”.

A análise dos registros torna visível uma realidade complexa de dificuldades financeiras e administrativas. A matéria do dia 07 de junho localizada na página 04 aponta para um atraso de três meses dos professores pertencentes ao SEDEP. No entanto, os atrasos recorrentes no pagamento dos professores são uma marca significativa deste período, prejudicando diretamente o ambiente escolar. A falta de previsibilidade no pagamento e a precariedade das condições de trabalho não só

⁵⁶ Esta matéria destaca o impacto do convênio entre a Secretaria de Educação e a Prefeitura Municipal de Bagé, que resultou na construção de mais de 40 escolas. O texto menciona que cerca de 3 mil crianças passaram a frequentar essas escolas, ressaltando a importância do Plano SEDEP (Serviço de Expansão Descentralizada do Ensino Primário). Também é feita uma homenagem ao patrono da escola modelo, Dr. João Thiago do Patrocínio.

desmotivavam os profissionais da educação, como também comprometiam a entrega de um ensino de qualidade.

Além disso, a mudança nos cargos de liderança, como a demissão do subprefeito da Hulha Negra, José Silveira da Rosa, reportagem do dia 13 de junho de 1962 da página 04, evidencia uma instabilidade na governança educacional. Essa rotatividade nas posições de liderança gerou descontinuidade nas políticas públicas e dificultou a configuração de iniciativas duradouras. A governança educacional, nesse contexto, mostrava-se frágil, o que refletia diretamente na execução de projetos fundamentais.

Um dos maiores desafios enfrentados pela administração de Camillo Gomes foi a disparidade estrutural e pedagógica entre a educação rural e a urbana. As escolas localizadas em áreas rurais careciam de infraestruturas básicas, como banheiros adequados e salas de aula apropriadas para o clima e as necessidades locais. Essas falhas comprometiam não apenas a permanência dos alunos nas escolas, mas também a efetividade do aprendizado.

Além disso, os currículos aplicados nas áreas rurais raramente atendiam às demandas práticas das comunidades agrícolas. A desconexão entre o conteúdo oferecido e a realidade do campo reforçava um modelo educacional urbano que desconsiderava o conhecimento tradicional e as necessidades locais. Nesse sentido, um olhar contundente nos leva a refletir sobre como uma educação contextualizada poderia ter transformado essas escolas em verdadeiros centros de inovação rural, com disciplinas adaptadas às vocações regionais, como agroecologia e empreendedorismo rural.

A gestão de Camillo Gomes também evidencia como a educação era utilizada como uma ferramenta de desenvolvimento regional e legitimação política. A inauguração de escolas e as visitas frequentes de figuras políticas reveladas em um conjunto de reportagens na seção “Fatos Diversos” de 10 de abril de 1964 denominada “*Escola para Hulha Negra*”⁵⁷, a 29 de abril de 1962 com o título “*Construção de novas*

⁵⁷ Esta matéria anuncia que, atendendo a uma solicitação do prefeito Camilo Gomes, o deputado Justino Quintana autorizou verba especial para a aquisição de uma escola pré-fabricada para a localidade de Hulha Negra.

escolas”,⁵⁸ *“Inauguração simbólica de escolas”*⁵⁹, *“Prefeito municipal inaugurará hoje novas escolas”*⁶⁰, *“Breve mais 20 escolas”*⁶¹ de 16 de setembro de 1962, a inauguração da Escola Municipal Monteiro Lobato publicada em 11 de junho de 1962 com o seguinte título: *“Será inaugurada hoje em Hulha Negra pelo prefeito Camilo Gomes a Escola Municipal Monteiro Lobato”*⁶², entre outras reportagens que circulavam na imprensa local. Deste modo, o próprio prefeito e o Secretário de Educação e Cultura, reforçavam a percepção pública de que o governo estava comprometido com o progresso social por meio da educação. Essa instrumentalização política, embora comum na época, traz à tona questões sobre a real intencionalidade dessas ações: seria a educação uma prioridade de fato ou uma forma de consolidar poder político?

⁵⁸ A matéria relata a visita do Sr. Ernesto Lavratti, da firma Madeireira Encantado Ltda., à cidade de Bagé, a convite do prefeito Camilo Gomes. A empresa foi responsável pela construção das escolas de madeira que entraram em funcionamento naquele ano, como parte do Plano de Expansão do Ensino Primário. A visita também tinha como objetivo discutir a construção de mais 22 escolas.

⁵⁹ A imagem mostra uma nota de jornal anunciando a inauguração simbólica de escolas, realizada em uma solenidade no domingo às 9 horas, presidida pelo prefeito municipal Dr. Camillo Gomes. Durante o evento, seriam inauguradas simbolicamente 42 escolas novas distribuídas pelo município de Bagé, já em funcionamento, construídas dentro de um convênio entre a Prefeitura Municipal e o Estado. A solenidade ocorreria na Escola Modelo do Serviço de Expansão Descentralizada do Ensino Primário (SEDEP), na rua Fernando Machado, próxima ao 3º Regimento Motomecanizado. O chefe da comuna enviou convite formal para o evento.

⁶⁰ A reportagem publicada no jornal *Correio do Sul*, em 16 de setembro de 1962, aborda a inauguração de 42 novas escolas no município de Bagé, fruto de um convênio entre o governo municipal e estadual. A cerimônia de inauguração foi marcada para ocorrer na Escola Modelo da SEDEP (Serviço de Educação e Desenvolvimento Educacional de Bagé), localizada na rua Fernando Machado. O prefeito da época, Dr. Camillo Gomes, estava encarregado de cortar a fita simbólica, com a presença do deputado Justino C. Quintana, então secretário de Educação e Cultura. A escola que sediou o ato recebeu o nome de Escola Dr. José Tiago do Patrocínio, em homenagem a um médico militar de Bagé, construída em terreno doado pelo 3º R. R. C. MEC (Regimento de Cavalaria Mecanizado). Este artigo reflete um momento de expansão significativa da rede escolar no município, destacando a articulação entre as esferas de poder local e estadual para promover melhorias na educação básica.

⁶¹ Reportagem publicada que trata da expansão da rede escolar municipal, sob a gestão do prefeito Dr. João Fico, em colaboração com a Secretaria de Educação. O texto anuncia a construção de 20 novas escolas, em continuidade ao compromisso de atender ao aumento da demanda por matrículas na zona rural e urbana, evidenciando o esforço em suprir as necessidades de uma população escolar crescente. A nota ressalta ainda a contratação de 115 professores, em resposta ao aumento do número de matrículas, que somavam 2.649 alunos no período. Tal iniciativa reflete o esforço das gestões municipais em consolidar o desenvolvimento educacional e suprir as carências locais, especialmente nas áreas rurais.

⁶² Essa notícia traz à tona um momento importante na história da educação local de Hulha Negra, simbolizando um avanço significativo para a comunidade. A inauguração de uma escola com o nome de Monteiro Lobato, um dos maiores escritores brasileiros, principalmente conhecido por sua obra voltada para o público infantil, carrega um simbolismo profundo. Monteiro Lobato é reconhecido por suas histórias que, além de entreter, promovem o senso crítico e a imaginação, qualidades essenciais para a formação de jovens cidadãos. O nome da escola, portanto, não é apenas uma homenagem ao autor, mas também uma representação dos valores que se espera que essa nova instituição cultive entre seus alunos.

Embora houvesse gestos simbólicos, como a celebração do Dia do Professor como as publicadas no dia 15 de outubro de 1963 “Professorado”, “Ponto facultativo segunda-feira para o magistério municipal”⁶³ “Dia do professor”⁶⁴, “Magistério”⁶⁵, “Mensagem as colegas no Dia do Professor”,⁶⁶ “Professoras”⁶⁷ os educadores enfrentavam condições de trabalho severamente desfavoráveis. Atrasos nos salários, falta de infraestrutura nas escolas e a ausência de apoio administrativo eram desafios enfrentados diariamente. Esses problemas afetavam diretamente a moral dos professores, muitos dos quais se encontravam em áreas rurais e distantes de centros urbanos. A valorização simbólica da classe docente contrastava drasticamente com a

⁶³ Essa notícia se refere à iniciativa da Comissão de Assistência às Fundações Educacionais (CAFE), órgão vinculado ao Ministério da Educação, de fomentar a alfabetização de adultos por meio das Fundações Educacionais. Datada provavelmente da segunda metade do século XX, o documento expressa o esforço do governo brasileiro em articular ações de alfabetização em consonância com as políticas educacionais nacionais, ressaltando a presença de mais de 450 fundações qualificadas para essa atividade.

⁶⁴ CORREIO DO SUL. *Dia do professor*. A Delegada e funcionários da 13.^a Delegacia Regional de Ensino estão convidando o Magistério bageense para assistir à Missa em Ação de Graças, que será celebrada no dia 14, às 18 horas, na Matriz Nossa Senhora Auxiliadora, em homenagem ao Dia do Professor. Essa prática de homenagear os professores com cerimônias religiosas reflete uma dimensão cultural importante, em que o magistério, como pilar da sociedade, recebe reconhecimento público em um contexto religioso. Esse tipo de evento também mostra uma relação simbiótica entre a educação e a religião, sugerindo que o papel do professor é visto como fundamental não apenas na formação intelectual, mas também na formação moral e espiritual das gerações. Bagé, p. 04, 13 out. 1963. Arquivo Público Municipal de Bagé.

⁶⁵ CORREIO DO SUL. *Magistério*. A reportagem é uma homenagem ao papel do professor, destacando sua missão de aprimorar o caráter e a inteligência dos alunos, exaltando o valor da dedicação e perseverança dos mestres. Publicado em um contexto no qual a função do professor era fortemente associada à formação moral e cívica das futuras gerações, o texto realça a importância da paz, amor e fraternidade no exercício da docência, elementos considerados essenciais para a construção de um Brasil melhor. A autora, Rachel Carvalho Leal, então Delegada Regional do Ensino, reforça a confiança depositada nos professores da 13.^a Região Escolar e o desejo de sucesso no cumprimento de suas atribuições educacionais. Este conteúdo reflete uma visão tradicional do magistério, fortemente atrelada a uma ideologia de progresso nacional a partir da educação. Bagé, p. 01, 15 out. 1963. Arquivo Público Municipal de Bagé.

⁶⁶ CORREIO DO SUL. *Dia do Professor*. A matéria apresenta uma mensagem endereçada às professoras no Dia do Professor, com forte apelo moral e espiritual sobre a responsabilidade da docência. A mensagem destaca a necessidade de reflexão sobre o papel da professora, enfatizando que o compromisso com a educação não é apenas profissional, mas também ético e espiritual. O texto evoca uma retórica de sacrifícios e missão, associando o ato de educar com uma devoção religiosa e o cumprimento de um plano divino. Há uma crítica implícita à superficialidade e à modernidade, conclamando as professoras a resgatar valores que transcendem o materialismo, buscando uma realização maior no plano moral e espiritual, alinhando-se com a hierarquia de valores cristãos e a visão da encíclica “Mater et Magistra” de João XXIII. Bagé, p. 04, 15 out. 1963. Arquivo Público Municipal de Bagé.

⁶⁷ CORREIO DO SUL. *Homenagem às Professoras*. Este texto é uma homenagem às professoras, destacando sua importância na formação dos alunos. A autora ressalta a paciência e o afeto com que as professoras ensinam, apesar das dificuldades e da falta de reconhecimento. Bagé, p. 04, 22 out. 1963. Arquivo Público Municipal de Bagé.

realidade das condições de trabalho, sugerindo uma desarmonia entre o discurso e a prática.

As reportagens também apontam para um esforço em programas de alfabetização de adultos como a de 07 dezembro de 1962 na página 04 com o seguinte título: “Alfabetização”⁶⁸ reconhecendo que as lacunas educacionais iam além das gerações mais jovens. O reconhecimento da necessidade de educar a população adulta, que não havia tido acesso à escola em sua juventude, revela uma sensibilidade para os desafios intergeracionais da educação. No entanto, esses esforços enfrentaram barreiras financeiras e logísticas que limitaram seu alcance.

A centralização das decisões educacionais nas mãos de delegados e supervisores regionais reflete uma tentativa de coordenar a política educacional em uma escala mais ampla. Comumente ao foliar as páginas do Correio do Sul, desta época, encontramos reportagens como: “Reunião de diretoras da 13ª delegacia regional de ensino”⁶⁹, “Superintendente do Ensino Primário”⁷⁰, “Reunião de diretoras”⁷¹, “Reuniões de professores rurais na 13ª Delegacia de Ensino”⁷². Embora

⁶⁸ CORREIO DO SUL. *Iniciativa da CAFE para a alfabetização de adultos*. A notícia refere-se à iniciativa da Comissão de Assistência às Fundações Educacionais (CAFE), órgão vinculado ao Ministério da Educação, de fomentar a alfabetização de adultos por meio das Fundações Educacionais. Datada provavelmente da segunda metade do século XX, o documento expressa o esforço do governo brasileiro em articular ações de alfabetização em consonância com as políticas educacionais nacionais, ressaltando a presença de mais de 450 fundações qualificadas para essa atividade. Bagé, p. 04, 07 dez. 1962. Arquivo Público Municipal de Bagé.

⁶⁹ CORREIO DO SUL. *Visita da Superintendente do Ensino Primário à Bagé*. A professora Maria dos Santos Diamantino, superintendente do Ensino Primário do Estado, esteve em visita a Bagé, realizando atividades de supervisão das escolas primárias da região. A agenda incluiu visitas às escolas Silveira Martins, Senador Vargas e ao futuro Grupo Escolar 15 de Novembro, em construção na Praça Duque de Caxias, além de reuniões com autoridades locais e recepções oferecidas pela 13ª Delegacia Regional de Ensino (13ª D.R.E.), representada pela professora Zita Fernandes de Vargas. A visita também se estendeu às escolas das localidades de Dario Lassance e Candiota, seguida de reuniões com as diretoras de grupos escolares da região, enfatizando a importância do acompanhamento e da coordenação pedagógica em prol do ensino primário na zona rural de Bagé. Bagé, p. 04, 02 abr. 1962. Arquivo Público Municipal de Bagé.

⁷⁰ CORREIO DO SUL. *Telegrama da Superintendente do Ensino Primário ao Prefeito de Bagé*. Telegrama assinado por Ana Maria dos Santos Amantino, Superintendente do Ensino Primário, dirigido ao prefeito municipal de Bagé. O documento expressa agradecimento pela hospitalidade recebida, evidenciando as relações institucionais entre a Superintendência e o município. Publicado em periódico local, sem identificação precisa do título do jornal e data de publicação, encontrado em pesquisa documental no acervo histórico de Bagé. Bagé, p. 04, 02 abr. 1962. Arquivo Público Municipal de Bagé.

⁷¹ Reportagem do dia 05 de maio de 1962 na página 04. Convocação feita pela Delegacia Regional de Ensino para reunião com as diretoras dos Grupos Escolares da sede e do interior, bem como as responsáveis pelas escolas isoladas, a realizar-se na sede da 13ª DRE.

⁷² CORREIO DO SUL. *Reunião de professores rurais organizada pela professora Zita Ferrando Vargas*. Documento disponível no acervo histórico da cidade de Bagé, destacando reuniões de professores rurais organizadas pela professora Zita Ferrando Vargas, com a presença do superintendente do Ensino Rural do Estado, professor Luiz Quartieri Filho. O encontro abordou questões administrativas e técnicas voltadas ao ensino rural. Bagé, p. 04, 30 maios 1962. Arquivo Público Municipal de Bagé.

isso tivesse o potencial de gerar uma maior eficiência administrativa, também trouxe desafios em termos de institucionalização local, em que as especificidades das comunidades rurais eram frequentemente ignoradas. O papel desses delegados, ao centralizar a gestão, muitas vezes se distanciava das realidades locais, impedindo soluções contextualizadas.

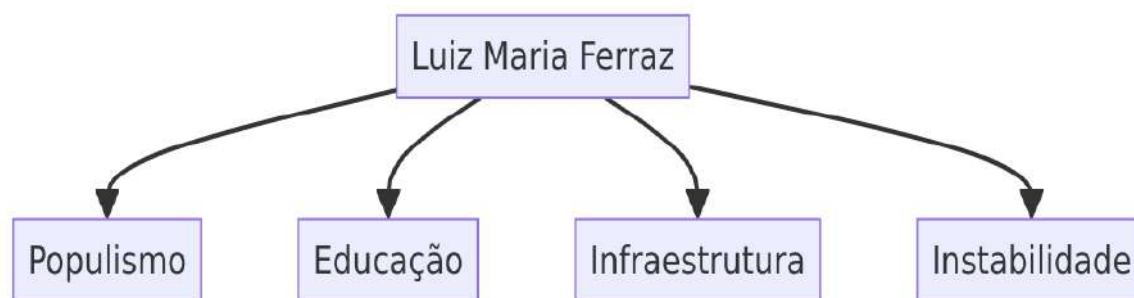
Durante o período, havia uma forte ênfase na formação moral e cívica dos estudantes. As escolas eram vistas como espaços de formação de futuros cidadãos, e a educação era frequentemente associada à ideia de moldar o caráter das novas gerações. Essa abordagem, no entanto, deixava de lado a importância de uma formação crítica e inovadora, que incentivasse o questionamento e a criação de novas soluções para os desafios locais.

Por fim, a análise revela a ausência de um planejamento educacional de longo prazo que pudesse garantir o desenvolvimento sustentável do setor. A administração de Camillo Gomes, embora empenhada na expansão imediata da infraestrutura, falhou em desenvolver estratégias que assegurassem a durabilidade das escolas, a retenção dos professores e a melhoria contínua da qualidade do ensino. Esse foco em soluções emergenciais reflete uma visão de curto prazo, deixando lições importantes para as gerações futuras sobre a necessidade de um planejamento mais estratégico e coeso.

A administração de Camillo Gomes ocorreu em um período de ampliação do acesso à educação, acompanhado por desafios que permanecem no contexto educacional brasileiro. O exame dos registros históricos indica um cenário em que a expansão educacional coexistia com limitações estruturais e ausência de planejamento contínuo.

Ao reconsiderar esse período é possível compreender como diferentes agentes sociais atribuíram significados à educação e atuaram na sua configuração. A introdução de recursos tecnológicos nas áreas rurais e a adaptação dos currículos às especificidades locais podem ser entendidas como práticas que emergem das relações sociais e culturais, refletindo as dinâmicas de apropriação do conhecimento e as estratégias de permanência na escola. Assim, a educação não se restringe a um projeto linear de progresso, mas se constitui como um campo em constante ressignificação.

Figura 40 - Diagrama enfocando a administração de Luiz Maria Ferraz



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

A gestão de Luiz Maria Ferraz como prefeito de Bagé em 1963, marcada por sua ascensão populista e por uma série de iniciativas voltadas para o desenvolvimento rural e urbano, também teve um impacto significativo na área educacional. Embora seu mandato tenha sido relativamente breve, os esforços de Luiz Maria Ferraz na educação refletiram uma tentativa de conciliar as demandas emergentes por infraestrutura escolar e a complexidade do cenário político local e nacional, em um período de intensa mobilização social e mudança.

Luiz Maria Ferraz assumiu a prefeitura em um contexto de polarização política e desafios econômicos, mas com uma visão clara de que a educação seria uma ferramenta central para a transformação social e o desenvolvimento econômico da região.

A nomeação inicial de Frederico Petrucci como Secretário da Educação refletiu essa prioridade. No entanto, a sua rápida exoneração e a subsequente nomeação da professora Ilka Pegas para o cargo indicam a instabilidade política que permeava a gestão de Luiz Maria Ferraz. A Secretaria de Educação, que também abarcava as áreas de Saúde e Habitação, enfrentou dificuldades inerentes à gestão de múltiplas áreas medulares com recursos limitados, o que frequentemente comprometia a capacidade de delinear de políticas educacionais mais ambiciosas.

A administração de Luiz Maria Ferraz é marcada pela tentativa de expandir a rede escolar e melhorar a infraestrutura existente. Um exemplo dessa tentativa é a doação de um ônibus escolar e de equipamentos para as escolas municipais, uma iniciativa que visava melhorar o acesso à educação, especialmente para as populações rurais. Contudo, o impacto dessas medidas foi limitado pela precariedade das instalações escolares e pela escassez de professores qualificados, um problema

que se refletia na constante dificuldade de atrair e reter profissionais para trabalhar nas áreas mais afastadas de Bagé.

A prioridade dada à eletrificação rural e ao asfaltamento de rodovias também teve implicações educacionais importantes. Ao melhorar o acesso e a conectividade entre as áreas rurais e urbanas, Ferraz buscou facilitar o transporte escolar e o acesso a serviços essenciais, incluindo a educação. A entrega da primeira Kombi ambulância médico-odontológica para a zona rural, ainda que direcionada principalmente à saúde, teve um impacto indireto na educação ao melhorar as condições de vida das populações escolares dessas áreas e permitir um ambiente mais propício ao aprendizado.

Um dos marcos educacionais mais ambiciosos da gestão de Luiz Maria Ferraz foi à criação de um grupo de trabalho destinado a estabelecer a Universidade da Baixada Sul-Rio-Grandense, abrangendo as cidades de Pelotas, Rio Grande e Bagé. Embora esse projeto não foi concluído durante seu mandato, mas, refletiu a visão de Luiz Maria Ferraz sobre a importância da educação superior para o desenvolvimento regional e para a integração de Bagé em um contexto mais amplo de progresso econômico e social.

A administração de Luiz Maria Ferraz em Bagé se insere em um período de reconfiguração das políticas educacionais no município. A sua gestão esteve associada a um conjunto de iniciativas externas para a ampliação da rede escolar, especialmente nas áreas rurais, e à articulação da educação com outras esferas do desenvolvimento municipal, como infraestrutura e saúde. Entretanto, a efetivação dessas propostas encontrou limites estruturais e políticos, comuns às administrações locais da época.

As ações empreendidas por Luiz Maria Ferraz evidenciam a atribuição de novos significados à educação, vista como elemento estratégico para a transformação social e econômica. No entanto, o contexto político instável dos anos 1960 impôs desafios que comprometeram a continuidade dessas políticas, particularmente após a sua cassação em 1964. A centralização do poder e a dependência de recursos federais condicionaram a autonomia da administração municipal, exigindo constantes negociações com instâncias superiores, como revelam os registros das trocas de correspondências entre a Câmara de Vereadores e o Ministério da Educação.

A proposta de criação de uma universidade regional reflete a perspectiva de longo prazo da gestão, buscando inserir Bagé em um cenário educacional ampliado.

Contudo, a dificuldade na obtenção de recursos e a descontinuidade administrativa impediram a materialização dessa iniciativa, evidenciando os desafios da gestão educacional em um sistema marcado por assimetrias políticas e econômicas.

Nesse sentido, a trajetória de Luiz Maria Ferraz ilustra o esforço entre projetos educacionais e as condições institucionais que os moldam. Seu governo se inseriu em um contexto mais amplo de disputas sobre o papel da educação e seus usos políticos, o que se tornou ainda mais evidente no período subsequente.

Ao encerrar uma análise sobre a atuação das elites locais nesse período, abre-se espaço para examinar as transformações ocorridas no sistema educacional de Bagé durante o Regime Civil-Militar (1964-1985). A próxima seção investigará como as elites se articularam com as políticas educacionais impostas pelo regime, evidenciando a educação como um instrumento de controle social. A relação entre ensino e poder, nesse contexto, permitiu a reprodução de valores que consolidaram a hegemonia política e cultural das elites locais, promovendo reconfigurações nas dinâmicas educacionais e sociais do município.

3.1.2 As elites e a educação durante o Regime Civil-Militar (1964-1985)

A instauração do regime civil- militar em 1964 marcou um período de repressão e controle centralizado no Brasil, impactando profundamente a política local em Bagé. O governo central estabeleceu mecanismos de controle sobre as instâncias locais por meio de nomeações que refletiram a conformidade com as diretrizes do regime. Esse processo limitou a autonomia política e administrativa do município, condicionando a atuação das lideranças locais às orientações do poder central. Desta forma, consolidava-se uma relação na qual a manutenção de cargas e decisões administrativas dependia do alinhamento com as políticas aplicáveis no âmbito nacional.

Durante a presidência de Emílio Garrastazú Médici, natural de Bagé, a cidade teve acesso privilegiado a recursos, mas não capitalizou plenamente essa oportunidade, refletindo uma hesitação ou falta de visão estratégica das lideranças locais, neste caso, por Washington Bandeira. A gestão de Antônio Cândido Pires, por outro lado, foi mais assertiva, resultando em benfeitorias para Bagé.

Com a abertura democrática sob João Figueiredo, a centralização que antes garantia favores se tornou um obstáculo, limitando a autonomia local à medida que o

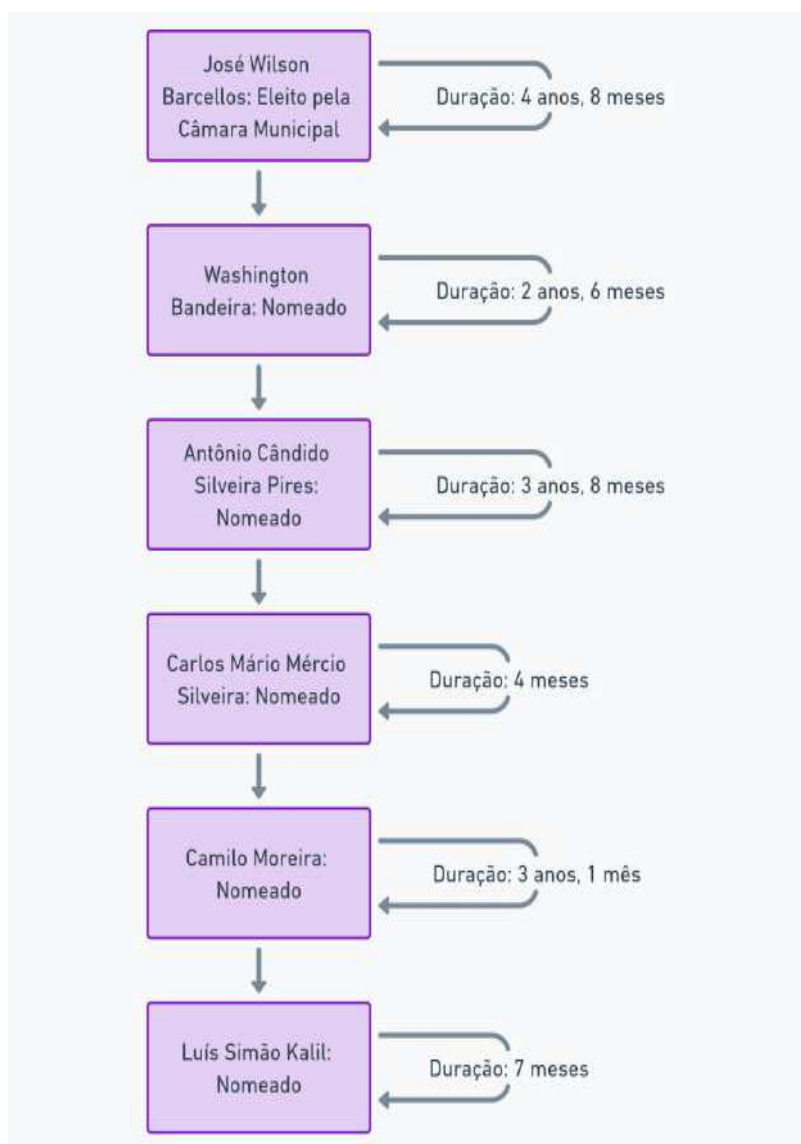
poder se descentralizava. Essa análise evidenciou como o controle centralizado durante o regime civil-militar consolidou um modelo autoritário que afetou a dinâmica do poder local, destacando a complexidade de navegação pelas estruturas de poder para alcançar benefícios concretos para as comunidades locais.

Dessa forma, este bloco também investigará o papel das lideranças locais na definição de práticas e políticas educacionais em um cenário de centralização e controle estatal. A análise terá início com a gestão de José Wilson Barcellos, que esteve à frente da administração municipal de Bagé entre 10 de maio de 1964 e janeiro de 1969, um período imediatamente posterior ao golpe militar. Eleito pela Câmara Municipal, Barcellos atuou na implementação das diretrizes do regime, demonstrando como o poder centralizado influencia diretamente a formulação das políticas educacionais e sociais no município.

Em seguida, o diagrama apresentado ilustra a alternância entre líderes eleitos e nomeados, evidenciando diferenças na duração dos mandatos. Os gestores eleitos, como José Wilson Barcellos, exerceram por períodos mais longos, enquanto lideranças nomeadas, como Carlos Mário Mércio Silveira e Luís Simão Kalil, exerceram cargas por períodos menores, possivelmente associados a momentos de transição ou reorganização administrativa.

Além disso, observa-se que algumas lideranças nomeadas, como Antônio Cândido Silveira Pires e Camilo Moreira, ocasionadas por períodos mais inconstantes, o que podem indicar um alinhamento mais consolidado com as diretrizes do governo central, reforçando a continuidade administrativa.

Figura 41 - Elites locais do segundo bloco (1964-1985)

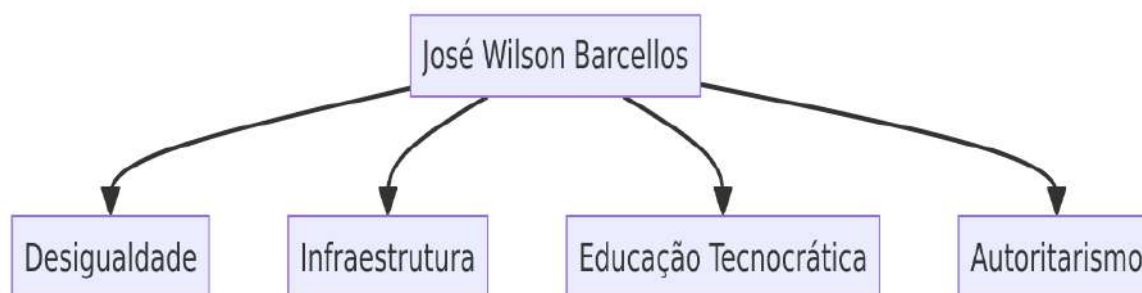


Fonte: Elaborado pela autora, 2024

3.1.2.1 Principais figuras e suas contribuições educacionais

A gestão de José Wilson Barcellos será o ponto de partida para este momento, oferecendo um caso exemplar de como a educação foi manipulada para servir aos interesses de um regime autoritário e de como as elites locais se beneficiaram desse processo, reforçando sua posição de poder em uma sociedade cada vez mais controlada e centralizada.

Figura 42 - Diagrama enfocando a administração de José Wilson Barcellos



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

A partir das questões já discutidas, a administração de José Wilson Barcellos teve início em um contexto de reorganização política e social no Brasil, acompanhando as mudanças instauradas pelo regime militar. Durante sua gestão, a educação se configurou tanto como um espaço de implementação de políticas quanto como um campo de disputas, expressando as dinâmicas e contradições presentes no período. O governo municipal, inserido nesse cenário de centralização, ajustou-se às novas diretrizes estabelecidas no âmbito nacional, redefinindo práticas educacionais e reconfigurando o papel da escola na estrutura administrativa local.

De acordo com a imprensa periódica o “Correio do Sul” de 1964 e o livro de Cláudio de Leão Lemieszek denominado “Governo e governantes de Bagé de 1964-1978), Barcellos assumiu a prefeitura de Bagé a convite direto do General Hugo Garrastazú, que via nele um gestor de conduta ilibada e alinhado ideologicamente com os novos ditames do regime. Essa nomeação, portanto, já coloca em evidência a relação intrínseca entre política e educação, na medida em que o governo militar buscava consolidar sua hegemonia também por meio do controle das instituições educacionais.

Conforme elucidado na imprensa periódica da época, o jornal “Correio do Sul”, a educação foi destacada como uma das três prioridades da gestão de José Wilson Barcellos em seu discurso inaugural, ao lado da melhoria das estradas e da ação social. O prefeito assumiu um compromisso com a difusão da alfabetização e com a promoção do preparo técnico, o que reflete a orientação do regime em relação ao desenvolvimento econômico, em que a educação era vista como uma ferramenta para a capacitação de mão de obra e não necessariamente como um direito universal ou um meio de emancipação social (Correio do Sul, 1964; Lemieszek, 2003, p. 61).

No entanto, desde o início de sua gestão, Barcellos se deparou com um sistema educacional que carecia de organização, recursos e planejamento estratégico. A educação em Bagé, assim como em muitas outras regiões do Brasil, enfrentava problemas crônicos, como a falta de professores qualificados, atrasos nos pagamentos, infraestrutura escolar inadequada, e uma desarticulação entre as esferas municipal e estadual. Esses desafios não apenas afetavam o acesso à educação, mas também comprometiam a qualidade do ensino oferecido às crianças e jovens da cidade.

A documentação da época, especialmente os registros da Câmara de Vereadores de Bagé, torna latente uma série de correspondências e pedidos de providências em relação às condições precárias das escolas e à necessidade urgente de regularização dos salários dos professores. Um exemplo notável é o Protocolo Nº 1392/65, de 16 de setembro de 1965, no qual os vereadores apelam pelo pagamento dos professores com meses de atraso, uma evidência clara do descaso com que a administração pública tratava a questão educacional. Esses atrasos salariais não só prejudicavam os profissionais da educação, como também impactavam diretamente a qualidade do ensino, gerando desmotivação e evasão escolar.

Os registros históricos preservados no Arquivo Público Municipal Tarcísio Antônio da Costa Taborda, em Bagé, evidenciam mobilizações políticas locais relacionadas à situação das professoras vinculadas ao Serviço de Expansão Descentralizada do Ensino Primário (SEDEP), posteriormente reorganizado como Divisão de Municipalização do Ensino Primário (DIMEP), entre 1965 e 1966. Telegramas e protocolos da Câmara de Vereadores desse período indicam transferências urgentes para a regularização do pagamento de vencimentos atrasados, demonstrando dificuldades financeiras e limitações institucionais no âmbito educacional municipal.

Além disso, a correspondência datilografada entre Tarcísio Antônio Costa Taborda e Maria Martins Rossell, datada de 4 de novembro de 1956, demonstra compromissos do ambiente político e social que permeava a administração de José Wilson Barcellos. A inclusão de uma lista de revistas proibidas pela Secretaria de Educação reflete o controle exercido sobre o conteúdo educacional, evidenciando a adaptação da escola às diretrizes pelo governo. Esse processo se manifestou por meio da censura de materiais inadequados, demonstrando a interação entre a

implementação de políticas educacionais e a vigilância estatal sobre a produção e circulação do conhecimento.

A pesquisa documental no arquivo municipal nos permitiu compreender os desafios enfrentados pela educação pública em Bagé nesse período, especialmente no que se refere às condições de trabalho e remuneração dos professores. A análise dessas fontes permite examinar as relações entre os diferentes níveis de governo na condução das políticas educacionais, evidenciando as dinâmicas locais da gestão pública.

O uso de fontes históricas é essencial para a proteção e interpretação dos processos sociais, conforme argumento de Marc Bloch (2002), ao afirmar que toda produção humana, material ou imaterial, constitui um vestígio de seu tempo. Nesse sentido, os telegramas e protocolos da Câmara de Vereadores se configuram como registros fundamentais para compreender a interação entre o poder público municipal e os profissionais da educação em Bagé.

A partir dessa perspectiva, a análise dessas fontes contribui para entender as articulações entre agentes políticos locais e estaduais em torno da educação pública em um período de transformações políticas no Brasil. Esses documentos revelam a urgência das demandas das professoras, cuja subsistência dependia da regularidade salarial, ao mesmo tempo em que enfrentavam as instabilidades decorrentes das mudanças institucionais e financeiras no período

A análise das fontes históricas preservadas no Arquivo Público Municipal de Bagé revela aspectos importantes sobre a gestão educacional e as condições de trabalho dos professores na década de 1960. Um documento particularmente relevante é o Telegrama Enviado nº 139/65, datado de 17 de dezembro de 1965, no qual o presidente da Câmara de Vereadores, Palmor Brignol, dirige-se ao Secretário da Educação e Cultura, Deputado Lauro Leitão. O conteúdo deste telegrama é significativo por várias razões:

1. Demonstrar a intervenção direta do poder legislativo municipal em questões educacionais, evidenciando a complexidade das relações entre as diferentes esferas de governo na gestão da educação pública.
2. Revela a existência de atrasos no pagamento das professoras do SEDEP diminuindo problemas financeiros e administrativos no sistema educacional da época.

3. O caráter “urgente” do pedido sugere que a situação atingiu um ponto crítico, possivelmente afetando o funcionamento das escolas e a qualidade de vida das professoras.

4. A necessidade de intervenção da Câmara de Vereadores aponta para possíveis falhas nos mecanismos regulares de gestão e comunicação entre os órgãos responsáveis pela educação.

Este documento, portanto, oferece um vislumbre das tensões e desafios enfrentados na administração da educação pública em Bagé naquele período. Ele sugere a existência de uma crise mais ampla no sistema educacional, onde problemas administrativos e financeiros impactavam diretamente a vida profissional dos educadores e, conseqüentemente, a qualidade do ensino oferecido. A análise deste telegrama, em conjunto com outras fontes do período, permite uma compreensão mais profunda das dinâmicas locais da gestão educacional e das relações entre os diferentes níveis de governo na implementação das políticas educacionais em Bagé na década de 1960.

Do ponto de vista teórico, esses documentos podem ser vistos como representações materiais da luta por direitos trabalhistas dentro do setor público, particularmente em um contexto educacional. A educação, nesse período, era considerada um serviço essencial, mas frequentemente negligenciado em termos de recursos financeiros e apoio institucional. A estrutura estatal ainda enfrentava dificuldades em lidar com as demandas da sociedade civil, e a falta de pagamento dos salários das professoras manifesta uma falha estrutural na gestão pública.

Ao refletir sobre as fontes, notamos que os telegramas e protocolos não são apenas documentos burocráticos; eles são testemunhos da luta cotidiana de trabalhadores que, mesmo diante da precarização, continuavam exercendo seu papel educacional em condições adversas. O uso de telegramas como forma de comunicação oficial também nos indica a agilidade e o senso de urgência com que as questões educacionais eram tratadas em níveis locais, porém nem sempre com a mesma rapidez no atendimento por parte dos órgãos superiores.

Portanto, ao interpretar essas fontes, é possível enxergar uma camada mais profunda da realidade educacional brasileira nos anos 1960, marcada por crises administrativas, mobilização política, e a tentativa constante de assegurar direitos básicos como o pagamento de salários. Esse período de transição institucional, representado pela mudança do SEDEP para o DIMEP, traz à tona debates

contemporâneos sobre o papel do Estado na garantia de direitos trabalhistas e na valorização dos profissionais da educação que será melhor delineado nos próximos capítulos.

Além das dificuldades financeiras, a gestão de José Wilson Barcellos também precisou lidar com a carência de infraestrutura educacional adequada. A falta de escolas em regiões rurais e periféricas de Bagé era um problema recorrente, refletido nos constantes pedidos de abertura de novas instituições e na conclusão de obras já iniciadas, como o Colégio Sepé Tiarajú e a Escola do Minuano. Esses pedidos, presentes em telegramas e ofícios trocados entre a Câmara de Vereadores e a Secretaria de Educação, sublinham a luta contínua pela expansão do acesso à educação, especialmente em áreas menos favorecidas.

Em termos de políticas educacionais, José Wilson Barcellos se esforçou para expandir a infraestrutura escolar. A criação da Escola Técnica de Comércio "Celestino Goulart" do Instituto São Pedro é um exemplo dessa tentativa de aliar a educação às necessidades econômicas do município. No entanto, essa iniciativa também sublinha a ênfase em uma educação tecnicista, voltada para o mercado de trabalho, que era característica da política educacional do regime civil-militar, em detrimento de uma formação humanística mais ampla.

Outro aspecto significativo da gestão de José Wilson Barcellos foi a campanha "Professor do Ano", promovida pelo jornal local "Correio do Sul" em 1968⁷³. Essa iniciativa, que mobilizou o meio estudantil para escolher o professor ideal, pode ser vista como uma estratégia para fortalecer valores tradicionais e moralistas, como coragem, justiça e integridade, em detrimento de uma reflexão crítica sobre o papel do educador e a complexidade das questões educacionais em um período de forte censura e repressão política.

Os documentos como projetos de leis, decretos e correspondências resguardadas no Arquivo Público Municipal de Bagé evidenciam um esforço constante da prefeitura em articular recursos para a construção de novas escolas e para a eletrificação rural, especialmente em áreas como Seival e Hulha Negra.

⁷³ Jornal Correio do Sul, Bagé, edições de agosto e setembro de 1968. A campanha foi realizada anualmente nos meses que antecederam o Dia do Professor (15 de outubro), data cumprida pelo Decreto Federal nº 52.682, de 14 de outubro de 1963, pelo presidente João Goulart. A escolha desses dados faz referência ao dia em que Dom Pedro I, em 1827, baixou um Decreto Imperial que cria o Ensino Elementar no Brasil.

De acordo com Lemieszek (2003, p. 68), o cenário educacional de Bagé em 1968 apresentava aspectos tanto promissores quanto desafiadores. A destinação de 29,24% do orçamento municipal para a educação naquele ano demonstra um compromisso significativo com o setor, refletindo uma priorização da área educacional na gestão pública local. Este investimento substancial deve ser compreendido no contexto das limitações estruturais e financeiras que caracterizavam a administração municipal da época.

O autor também fornece dados importantes sobre a população escolar do município naquele ano. O censo escolar de 1968 revelou que Bagé contava com uma população total de 78.168 habitantes. Deste total, 14.463 crianças tinham idade escolar, das quais 11.413 frequentavam efetivamente a escola. Estes números indicam uma taxa de escolarização de aproximadamente 78,9% entre as crianças em idade escolar, o que sugere um alcance específico do sistema educacional, embora ainda haja um contingente significativo fora da escola.

A tentativa de configurar um plano piloto para a erradicação do analfabetismo neste contexto reflete uma ambição alinhada com as políticas nacionais da época. No entanto, esta iniciativa enfrentou obstáculos consideráveis, principalmente devido a limitações específicas à gestão municipal. Apesar dos esforços locais, Bagé, como muitos outros municípios brasileiros, localiza-se em uma posição de dependência em relação a recursos e decisões centralizadas no governo federal.

Esta realidade ilustra a complexidade da gestão educacional no âmbito municipal durante o período, onde as aspirações locais frequentemente se chocavam com as restrições impostas pela estrutura federativa e pela escassez de recursos. O caso de Bagé em 1968 exemplifica os desafios enfrentados pelos municípios brasileiros na busca pela universalização da educação e erradicação do analfabetismo, mesmo quando havia uma clara priorização orçamentária do setor educacional.

A nomeação de figuras como o Reverendo Guedes para a secretaria da Educação e de Stella Duarte Burns como diretora do Instituto Municipal de Belas Artes Rita Jobim Vasconcelos/IMBA⁷⁴, embora representasse uma tentativa de reestruturar

⁷⁴ Instituto Municipal de Belas Artes Rita Jobim Vasconcelos (IMBA) é um conservatório de música fundado em 10 de abril de 1921, em Bagé, Rio Grande do Sul. Inicialmente chamado Conservatório de Música de Bagé, foi municipalizado em 1927 e elevado a instituto em 1937. Desde então, ocupa um

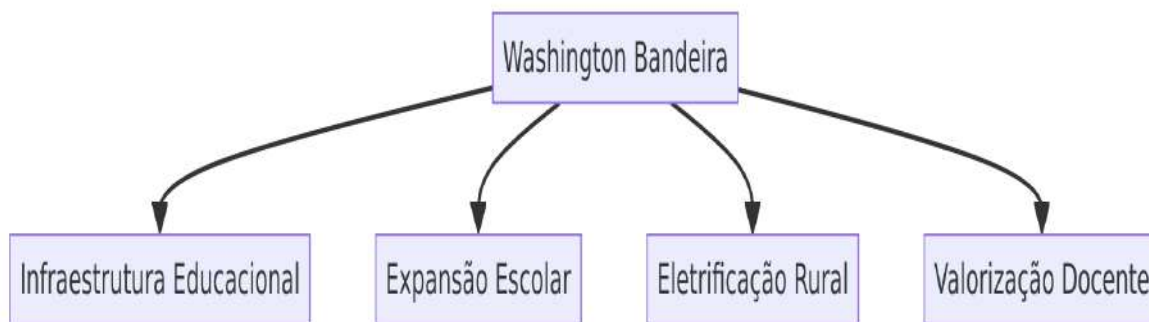
a administração educacional, também refletia as tensões entre as demandas locais e as imposições do regime civil-militar. A centralização do poder, característica do governo militar, limitava a autonomia das administrações municipais, o que dificultava a introdução de políticas educacionais que fossem realmente eficazes e adaptadas às necessidades da população local.

Logo, a gestão de José Wilson Barcellos foi marcada pela incapacidade de implementar mudanças significativas no setor educacional. A sua renúncia, sem formalização oficial, apenas acentuou o clima de instabilidade política e administrativa, que teve reflexos diretos na educação. A constante mudança de liderança na prefeitura de Bagé durante os anos subsequentes dificultou ainda mais a implementação de políticas consistentes, criando um ambiente de incerteza que minou a confiança pública e a eficiência do governo local.

A gestão de José Wilson Barcellos pode ser compreendida dentro das dinâmicas mais amplas que caracterizaram a política educacional brasileira durante a ditadura militar. Sua administração esteve envolvida na ampliação da rede escolar e na melhoria da infraestrutura educacional, inserindo-se no esforço do governo central de reorganizar o ensino público. Entretanto, essa expansão esteve associada a uma concepção tecnicista da educação, orientada para a formação de mão de obra e verificação às diretrizes do regime, que buscava regular o acesso ao conhecimento e estabelecer formas de controle social e político.

A experiência ilustra os desafios da administração municipal em um período de repressão política e restrições econômicas. Suas ações na área de educação foram conduzidas dentro dos limites impostos pelo governo federal, demonstrando como a implementação de políticas públicas depende da adequação às diretrizes pelo regime. Assim, a educação, mais do que um espaço independente de desenvolvimento, foi inserida em um projeto mais amplo de organização estatal, no qual a estruturação do ensino refletia interesses políticos e administrativos que condicionavam sua gestão local.

Figura 43 - Diagrama enfocando a administração de Washington Bandeira



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Washington Bandeira assumiu a prefeitura em 1969 e foi até 1971. Sua gestão, marcada por esforços significativos para reorganizar a administração pública local, encontrou na educação um dos pilares de sua atuação, refletindo tanto as diretrizes nacionais do regime quanto as particularidades regionais que demandavam respostas específicas.

Ao assumir o cargo, uma das primeiras ações de Washington Bandeira foi a regularização dos salários dos funcionários públicos, incluindo os da área educacional. Esta medida, reconhecida pela população e evidenciada em reportagens do jornal “Correio do Sul” de 1969 e também reforçada por Lemieszek (2003, p. 107), foi vista como basilar para garantir a eficiência e a qualidade do serviço público, partindo do princípio de que “funcionário mal pago não produzia”. Esse esforço inicial já denotava uma gestão que compreendia a educação como um campo de atuação diretamente vinculado às condições de trabalho de seus agentes.

No campo educacional, Washington Bandeira enfrentou o desafio de ampliar a rede escolar municipal, que já contava com cerca de dez mil estudantes matriculados, alcançando um índice de aprovação de 88%. Este resultado, embora expressivo, era apenas parte da equação, pois a demanda por novas escolas, especialmente em áreas urbanas periféricas, continuava a crescer. Em resposta, Washington Bandeira encaminhou pedidos de verbas ao governo estadual para a construção de novas unidades escolares, buscando suprir a necessidade crescente por infraestrutura educacional adequada. Esse pedido de verbas, documentado em ofícios municipais, demonstra a dependência de Bagé em relação ao governo estadual para implementar suas políticas públicas educacionais, uma característica comum em municípios de médio porte durante o regime militar.

A gestão de Washington Bandeira na educação também se destacou pela ampliação do acesso à eletrificação em áreas rurais, como Trigolândia e Salvador Jardim, que estavam em processo de estudo para receber eletrificação em 1970. Essa iniciativa refletia um entendimento mais amplo de que a infraestrutura elétrica era fundamental para o funcionamento e a modernização das escolas rurais, facilitando não apenas as atividades pedagógicas, mas também a vida das comunidades locais. Essa visão integradora da educação e da infraestrutura básica é indicativa de uma gestão que buscava alinhar desenvolvimento social e econômico com as necessidades educacionais.

Além disso, o Secretário de Educação Antônio Guedes, que havia continuado de governos anteriores, foi uma figura central na implementação das políticas educacionais de Washington Bandeira. Sob sua liderança, houve uma duplicação do número de estudantes primários, o que representou um crescimento significativo na matrícula escolar. A construção de novas escolas e a reforma de 82 outras unidades escolares durante o mandato de Washington Bandeira evidenciam um esforço sistemático para melhorar a infraestrutura educacional, que até então havia sofrido com décadas de negligência e falta de investimentos consistentes.

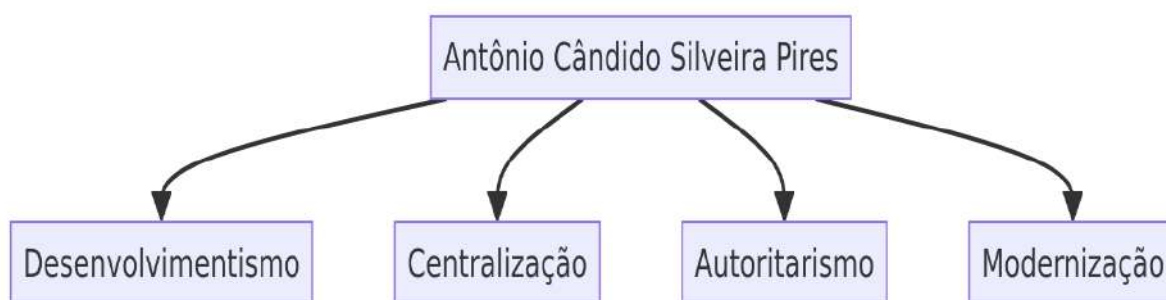
A cultura e o ensino também foram áreas que colheram frutos durante a gestão de Washington Bandeira. A publicação dos primeiros livros didáticos por uma autora bageense, a professora Ada Vaz Cabeda, em abril de 1970, com títulos como *Minhas Lições*, *A Escolha do Livro Didático*, e *Minha Leitura*, simbolizou um marco para a produção educacional local que foi destacado por Lemieszek (2003). Esses livros não apenas enriqueceram o material pedagógico disponível, mas também destacaram o papel da comunidade docente de Bagé na produção de conhecimento e na promoção da educação de qualidade.

No entanto, as conquistas da gestão Washington Bandeira também revelam as tensões inerentes ao contexto político da época. A promulgação da nova Lei Orgânica do Município, apenas dois dias antes do término de seu mandato, em julho de 1971, substituindo a de 1948, é um exemplo de como as mudanças legais e estruturais foram utilizadas para consolidar os avanços feitos em sua administração. No entanto, essa medida também pode ser vista como uma tentativa de garantir a continuidade de políticas em um contexto onde a centralização do poder, característica do regime militar, limitava a autonomia municipal e, muitas vezes, subordinava as decisões locais às diretrizes do governo federal.

As fontes analisadas, incluindo documentos do Arquivo Público Municipal de Bagé, correspondências da Câmara de Vereadores, e reportagens do jornal “Correio do Sul” e historiadores memorialistas locais, fornecem uma visão detalhada da administração de Washington Bandeira, desvelando tanto as conquistas quanto os desafios enfrentados em sua tentativa de melhorar o sistema educacional local. A dependência de verbas estaduais e federais, as limitações impostas pelo contexto político da época, e a necessidade de equilibrar as demandas locais com as exigências do governo central, são elementos que plasmaram as políticas educacionais implementadas durante seu mandato.

Em conclusão, a gestão de Washington Bandeira representou um esforço significativo para modernizar e expandir a educação em Bagé, em um contexto de restrições políticas e econômicas. Suas iniciativas em infraestrutura, pagamento de salários e melhoria das condições educacionais refletiram uma administração comprometida com o progresso, mas também consciente das limitações impostas pelo regime civil-militar. A análise dessas políticas aponta para as complexidades de governar em um período de transição e a necessidade de uma abordagem integrada que levasse em conta as particularidades locais dentro de um quadro político mais amplo.

Figura 44 - Diagrama enfocando a administração de Antônio C. S. Pires



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Ao analisar a gestão de Antônio Cândido Silveira Pires como prefeito de Bagé entre 1971 e 1975, é fundamental contextualizar suas ações dentro do cenário político e social do Brasil durante o regime civil-militar. A narrativa de progresso e modernização promovida por sua administração deve ser examinada criticamente, considerando as implicações entre o desenvolvimento econômico e a preservação

cultural, bem como as implicações de um governo local alinhado com um regime autoritário.

O período da gestão de Antônio Cândido Silveira Pires coincide com o auge do Regime Civil Militar no Brasil, um momento marcado pelo "milagre econômico" e pela intensificação da repressão política. Como Carlos Fico (2004, p. 37) observa, esse período foi caracterizado por uma propaganda oficial que "exaltava o desenvolvimento nacional, mascarando a transparência dos direitos humanos e a supressão das liberdades democráticas". Nesse contexto, a proximidade de Antônio Cândido Pires com figuras influentes, como o Presidente Médici, levanta questões sobre a autonomia do poder local e a influência direta das diretrizes federais nas políticas configuradas no âmbito municipal. Essa relação sugere uma possível subordinação das decisões locais aos interesses do governo central, refletindo a interação entre o poder autoritário do regime e a gestão municipal.

A ênfase de Antônio Cândido Silveira Pires em obras de infraestrutura e na modernização urbana de Bagé refletiu uma tendência nacional de priorizar o desenvolvimento material como símbolo de progresso. Contudo, como argumenta Marilena Chauí (2000), esse tipo de modernização muitas vezes ocorre à custa da identidade cultural local e da participação popular efetiva nos processos decisórios. Chauí destaca (2000, p. 45) que "a modernização brasileira frequentemente se deu de forma autoritária, privilegiando o aspecto técnico e econômico em detrimento das dimensões sociais e culturais".

De acordo com relatórios da imprensa periódica do "Correio do Sul" (1972, 1973, 1974) e complementados por Lemieszek (2003), o governo de Antônio Cândido Silveira Pires abordou diversas medidas significativas para o desenvolvimento de Bagé, especialmente no setor educacional. Entre suas ações, destacam-se:

1. A redefinição das atribuições das secretarias, concedendo-lhes mais autonomia.
2. A busca por palavras para a construção de escolas e de um ginásio municipal.
3. A implantação do ensino fundamental em Hulha Negra.
4. A melhoria das estradas vicinais no interior.
5. A inauguração de um novo prédio para o Grupo Escolar Monteiro Lobato.
6. A doação de materiais escolares e a recuperação de várias escolas municipais.

7. A reciclagem, por meio de cursos formativos, dos professores municipais em vista da reforma de ensino de 1972.

No aspecto orçamentário, Antônio Cândido Silveira Pires aumentou a destinação de palavras para a educação, passando de 20% da receita municipal para uma proposta de 29% em 1974 (Lemieszek, 2003). O governo de Pires beneficiou-se inicialmente da presidência de Médici, filho de Bagé, o que facilitou a obtenção de recursos para obras públicas. Mesmo com o declínio desse fluxo no final de seu mandato, Antônio Cândido Silveira Pires continuou buscando melhorias para escolas rurais e manteve seu foco em melhorias para Hulha Negra, como a construção de um reservatório de água e um ambulatório médico-odontológico (Correio do Sul, 1974).

Embora a imprensa periódica da época mencione a criação de conselhos e associações comunitárias durante a gestão de Antônio Cândido Silveira Pires (Correio do Sul, 1973), é essencial questionar a efetividade desses mecanismos de participação popular em um contexto autoritário. Leonardo Avritzer (2008, p. 53) destaca que “mesmo em períodos democráticos, a participação cidadã enfrenta desafios significativos para se consolidar como uma prática efetiva na gestão pública brasileira”. No caso de Bagé, sob um regime ditatorial, é provável que essas iniciativas tenham sido mais simbólicas do que realmente transformadoras das relações de poder. A análise desse cenário sugere que, apesar da aparente abertura para a comunidade, as estruturas de poder locais são amplamente subordinadas às diretrizes federais, limitando a autonomia e a capacidade de transformação efetiva dessas entidades.

O modelo de desenvolvimento institucionalizado por Antônio Cândido Silveira Pires, focado em grandes obras e atração de investimentos, demanda uma análise quanto aos seus impactos sociais e econômicos de longo prazo. Celso Furtado (1974, p. 87) já alertava para os riscos de um “desenvolvimento dependente e excludente, que pode ampliar as desigualdades sociais em vez de reduzi-las”. A diminuição do número de empregos em Bagé, apesar do aumento no número de empresas, sugere que o crescimento econômico promovido pode não ter se traduzido em benefícios equitativos para a população.

A construção da narrativa sobre a gestão de Antônio Cândido Silveira Pires, com ênfase em suas realizações e na imagem de um administrador eficiente, deve ser problematizada à luz das discussões sobre memória e poder. Michael Pollak (1989, p. 4) ressalta como “a memória coletiva pode ser moldada por grupos

dominantes, silenciando outras narrativas e experiências". No caso de Bagé, é importante buscar vozes diversas que possam oferecer perspectivas alternativas sobre o período, incluindo aquelas que podem ter sido marginalizadas ou silenciadas.

A gestão de Antônio Cândido Silveira Pires em Bagé se insere em um contexto de desenvolvimento local condicionado pelas diretrizes nacionais. Suas ações voltadas para a infraestrutura e a modernização urbana refletem os projetos implementados durante o período, mas também suscitam questões sobre os impactos sociais, ambientais e políticos dessas transformações. Nesse sentido, a interpretação dessas iniciativas não pode se limitar à análise dos resultados materiais, devendo ser consideradas as formas de participação da população, as relações com o patrimônio cultural e as implicações para a organização social.

O legado de Antônio Cândido Silveira Pires deve ser compreendido dentro de um panorama mais amplo, no qual as políticas desenvolvidas são desenvolvidas para a reconfiguração da estrutura urbana e econômica de Bagé. A referência às obras mencionadas por Lemieszek (2003) demonstra a importância dessas intervenções, mas também aponta a necessidade de investigar seus efeitos de longo prazo na sociedade local.

Figura 45 - Diagrama enfocando a administração de Carlos Mário M. Silveira



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

A gestão de Carlos Mário Mércio Silveira à frente da prefeitura de Bagé, embora interina e marcada por incertezas, oferece um campo de análise para compreender as complexidades das políticas educacionais em um contexto de transição política. Para fundamentar essa análise, podemos recorrer a autores como Pierre Bourdieu, que em "A Economia das Trocas Simbólicas" (1992) discute o papel da educação na reprodução das estruturas sociais e na manutenção do capital cultural. Bourdieu

argumenta que a educação é central para a perpetuação das desigualdades sociais, especialmente quando as políticas educacionais carecem de continuidade e investimento adequado. Max Weber, em "Economia e Sociedade" (2004), destaca a importância da racionalidade burocrática para o funcionamento eficiente das instituições públicas, ressaltando como a falta de planejamento estratégico pode enfraquecer a capacidade administrativa de um governo.

Norberto Bobbio, em "Teoria Geral da Política" (2000), discute o papel do Estado na garantia de direitos fundamentais, como o acesso à educação, enfatizando a necessidade de uma atuação proativa e planejada do governo. Essas obras, traduzidas para o português, oferecem uma base teórica para analisar as limitações e desafios enfrentados durante a gestão interina de Carlos Márcio Silveira, especialmente no que diz respeito à continuidade e eficácia das políticas educacionais.

Carlos Mário Márcio Silveira assumiu a prefeitura de Bagé em um momento de instabilidade política, em 1975, após a saída inesperada de Antônio Cândido Silveira Pires. A ausência de um plano de sucessão definido, somada à inexistência de um programa de governo estruturado, resultou em uma administração pautada na resposta a demandas imediatas, em vez da implementação de políticas com continuidade. Esse aspecto pode ser observado nos documentos preservados no Arquivo Público Municipal de Bagé (1965-1969), como decretos, projetos de lei e correspondências oficiais, que evidenciam a descontinuidade de iniciativas e a ausência de diretrizes consolidadas no campo educacional. Esses registros permitem compreender como a gestão pública municipal se organizava diante dos critérios institucionais e políticos do período, refletindo os desafios da implementação de políticas educacionais em um contexto de transformações estruturais.

Sob essa perspectiva, a incapacidade de uma administração em garantir a continuidade das políticas educacionais e de investir na infraestrutura escolar pode ser vista como uma falha grave, que contribui para a perpetuação das desigualdades sociais. No caso de Bagé, a desvalorização dos professores e o abandono de projetos escolares em curso durante a gestão interina deste gestor representaram um retrocesso em termos de equidade educacional.

A administração do prefeito municipal Carlos Mário Márcio Silveira foi influenciada pela incerteza em relação à duração do seu mandato, o que impactou diretamente a formulação de políticas educacionais. A ausência de um planejamento

estruturado e a não formação de uma equipe de trabalho integrada resultaram em uma gestão focada na resposta a demandas imediatas, sem a definição de diretrizes de longo prazo. Nesse contexto, as decisões tomadas levaram em conta a necessidade de adaptação a um cenário instável, no qual a educação foi conduzida de maneira pontual, sem um projeto contínuo para o desenvolvimento do município. Segundo Max Weber em "Economia e Sociedade" (2004, p. 145), "a racionalidade burocrática é fundamental para o funcionamento eficiente das instituições públicas", e a ausência de um planejamento estratégico minucioso resulta em um enfraquecimento da capacidade administrativa de qualquer governo.

Para Bobbio (2000, p. 223), "o Estado deve atuar de forma proativa e planejada para assegurar a efetividade das políticas públicas". No entanto, durante a gestão interina de Carlos Mércio Silveira, a educação em Bagé ficou relegada a segundo plano, refletindo uma administração que não conseguiu cumprir adequadamente seu papel institucional.

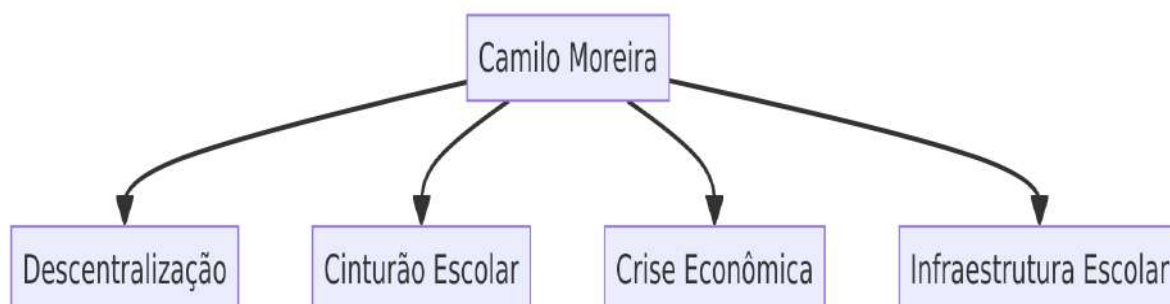
A ausência de continuidade e de investimentos adequados na educação durante esta administração teve repercussões profundas. A precariedade das escolas, a falta de valorização dos professores e a ausência de projetos educacionais de longo prazo são exemplos de como a gestão interina falhou em responder às necessidades da comunidade.

No caso de Carlos Mário Mércio Silveira, a falta de "ação" efetiva no campo educacional resultou em uma paralisia que prejudicou o desenvolvimento do município. Além disso, a teoria de Émile Durkheim, em "Educação e Sociologia" (1978, p. 41), aponta que a educação é fundamental para a coesão social, argumentando que "a educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social". A administração de Carlos Mário Mércio Silveira, ao não priorizar a educação, comprometeu essa função social, resultando em uma rede escolar que não foi capaz de responder às demandas da sociedade de Bagé durante aquele período.

A imprensa periódica local, os historiadores locais e os documentos do Arquivo Público Municipal de Bagé, analisados sob essas perspectivas teóricas, oferecem uma visão deste período, destacando a importância de uma administração pública que seja capaz de planejar e executar políticas educacionais de forma eficiente e contínua. Em última análise, a gestão de Carlos Mário Mércio Silveira serve como um estudo de caso sobre os desafios enfrentados por administrações interinas e a necessidade de

um planejamento estratégico para garantir o desenvolvimento sustentável do sistema educacional.

Figura 46 - Diagrama enfocando a administração de Camilo Moreira



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Camilo Moreira, ao assumir a prefeitura de Bagé, deparou-se com um cenário político e econômico conturbado, que refletia os desafios de um país imerso na recessão global e sob o impacto de crises internacionais, como a alta do preço do petróleo. Em meio a essas dificuldades, a área educacional emergiu como um campo em que Camilo Moreira buscou imprimir sua marca, com a intenção de promover o desenvolvimento social por meio da ampliação da rede escolar e da melhoria das condições de ensino. No entanto, uma análise crítica e metodologicamente fundamentada evidencia que, apesar das boas intenções e alguns avanços, a gestão educacional de Moreira foi permeada por limitações estruturais, econômicas e políticas que comprometeram a eficácia de suas políticas educacionais.

A administração de Camilo Moreira, orientada pelo professor Zair Romero na Secretaria de Educação, iniciou suas ações com a proposta de ampliar o acesso à educação e melhorar a infraestrutura escolar. Em 1976, o município de Bagé já contava com aproximadamente sete mil alunos matriculados, e a meta do governo era "fechar o cinturão escolar" como nos aponta Lemieszek (2003, p. 222). Essa expressão simbolizava o desejo de garantir que todos os bairros da cidade tivessem acesso adequado à educação, com escolas bem equipadas e professores capacitados. Nesse contexto, foram financiadas construções de novas escolas em bairros centrais e iniciadas reformas em inúmeras unidades educacionais.

No entanto, a crise econômica, exacerbada pela elevação dos preços do petróleo e pela inflação galopante, obrigou o governo a adotar medidas de contenção

de despesas que impactaram diretamente o setor educacional. A recessão, em vez de ser mitigada por políticas proativas, revelou a fragilidade das finanças municipais, forçando as secretarias, incluindo a de Educação, a operar com recursos limitados. Essa realidade comprometeu o ritmo das obras e a qualidade dos serviços prestados.

Um dos pontos altos da gestão de Camilo Moreira foi à construção de novas escolas, como as unidades José de Abreu e Alberto Schweitzer⁷⁵, além da reforma de diversas instituições já existentes. A operacionalização dessas obras demonstrou o compromisso do governo com a melhoria das condições físicas das escolas, um aspecto preponderante para o avanço da educação básica. Todavia, a execução desses projetos não foi isenta de problemas.

A conjuntura de crise econômica global impôs diversas limitações ao financiamento das políticas públicas locais, impactando diretamente a execução das obras educacionais planejadas. A escassez de recursos, agravada pela dependência de repasses estaduais e federais, resultou na morosidade dos projetos, comprometendo a materialização das propostas voltadas à expansão e qualificação da infraestrutura escolar. Esse cenário não apenas intensificou as dificuldades operacionais da administração municipal, mas também gerou frustrações tanto na comunidade quanto entre os próprios gestores, revelando as fragilidades inerentes à condução das políticas educacionais em um contexto de restrições orçamentárias e dependência intergovernamental.

Outro aspecto relevante foi a descentralização administrativa promovida por Camilo Moreira, que delegou maior autonomia aos assessores, buscando otimizar a gestão educacional. Essa descentralização, embora positiva em termos de agilidade e eficiência administrativa, também apresentou desafios, como a coordenação das ações em um cenário de recursos escassos. A autonomia concedida aos secretários, como Zair Romero, possibilitou iniciativas como a inauguração da escola Décio Marques, no Passo dos Cravos⁷⁶. No entanto, a descentralização também expôs a necessidade de um maior alinhamento estratégico entre as diversas esferas da administração pública, especialmente em tempos de crise.

⁷⁵ A Escola Alberto Schweitzer, situada no Corredor dos Mielkes, em Hulha Negra, está incluída em nossa lista de análise de escolas desativadas, multisseriadas e rurais.

⁷⁶ Essa escola integra nossa lista de instituições a serem analisadas, dado que o Passo dos Cravos está situado no município de Hulha Negra.

A gestão educacional de Camilo Moreira, ao mesmo tempo em que avançou em termos de expansão da rede escolar, também enfrentou críticas relacionadas à efetividade das políticas institucionalizadas. A construção do cinturão escolar, embora ambiciosa, foi limitada pela conjuntura econômica adversa e pela falta de um planejamento de longo prazo que considerasse as variáveis externas e internas.

Além disso, a relação entre o poder executivo e a comunidade escolar foi marcada por tensões, especialmente quando as expectativas de melhorias não foram atendidas na velocidade esperada. As escolas rurais, por exemplo, continuaram a enfrentar desafios significativos em termos de infraestrutura e recursos pedagógicos, apesar dos esforços do governo municipal. A promessa de melhorias, como a construção da sede da 13ª Delegacia de Ensino, que só foi entregue em 1978, destacou a disparidade entre as intenções políticas e a realidade da execução dos projetos.

Carlos Moreira afirmou que o atraso na entrega da sede da 13ª Delegacia de Ensino refletiu a dificuldade em alinhar as propostas educacionais às condições reais de implementação. Para ele, essa situação exemplificou os desafios enfrentados na gestão, em que as limitações institucionais e operacionais interferiram no cumprimento das metas condicionais.

A análise da gestão de Camilo Moreira na área educacional pode ser contextualizada a partir de teorias sobre políticas públicas e administração educacional em tempos de crise. Segundo Bresser-Pereira (1998, p. 36), "em situações de restrição orçamentária, a capacidade do gestor público de manter a eficácia das políticas públicas depende não apenas de sua habilidade administrativa, mas também da criação de mecanismos de resistência à crise". O autor argumenta que esses mecanismos são relevantes para "mitigar os efeitos negativos sobre os serviços essenciais, como a educação" (Bresser-Pereira, 1998, p. 36).

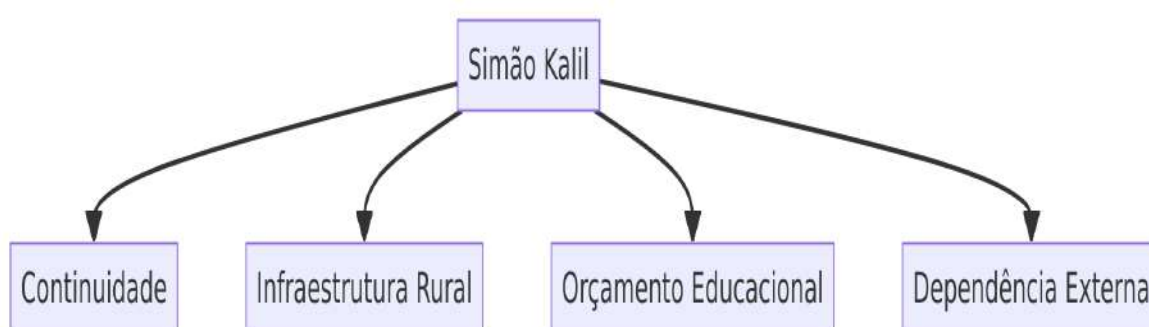
A falta de recursos financeiros adequados e a dependência de verbas estaduais e federais evidenciam a vulnerabilidade de uma administração local frente as flutuações da economia global. Além disso, a descentralização administrativa, embora benéfica em alguns aspectos, revelou-se insuficiente para enfrentar os desafios impostos pela crise, exigindo uma maior coesão e coordenação entre as diferentes esferas de governo.

Portanto, a gestão de Camilo Moreira na área educacional foi caracterizada por uma série de avanços importantes, como a construção de novas escolas e a tentativa

de ampliar o acesso à educação. No entanto, esses avanços foram limitados por uma conjuntura econômica adversa e pela falta de um planejamento estratégico que considerasse as contingências da crise. A descentralização administrativa, embora bem-intencionada, não foi suficiente para superar as limitações estruturais e financeiras enfrentadas pelo município.

Assim, a narrativa da educação durante o governo de Camilo Moreira é marcada por um contraste entre a ambição política de promover um sistema educacional mais inclusivo e as realidades econômicas que restringiram o alcance dessas políticas.

Figura 47 - Diagrama enfocando a administração de Simão Kalil



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

A gestão de Simão Kalil, que assumiu a prefeitura de Bagé em 14 de agosto de 1978, inseriu-se em um contexto de transição política e desafios estruturais, tanto na esfera urbana quanto na rural. Simão Kalil herdou a administração após a renúncia de Camilo Moreira, que buscava sua eleição como Deputado Estadual. Durante seu curto período à frente da prefeitura, Simão Kalil demonstrou um foco particular nas zonas rurais do município, buscando uma maior equidade no desenvolvimento entre o campo e a cidade. No entanto, ao problematizar sua gestão, especialmente no que tange às políticas educacionais, emergem questões que merecem uma análise crítica e detalhada.

A promessa de continuidade, que marcou o início de sua gestão, pode ser vista sob uma lente ambígua. Enquanto a continuidade assegurou a manutenção de projetos já em andamento, como a construção de casas e açudes na Colônia Nova

Esperança⁷⁷, e a expansão da infraestrutura educacional em áreas rurais, também são necessárias questionar se essa abordagem foi a mais adequada para os desafios educacionais específicos da época. A continuidade das práticas administrativas em um contexto posterior a um período de inflação crescente e desafios econômicos globais pode ter reforçado a persistência de problemas estruturais. A ausência de mudanças ou reconfigurações limitou a possibilidade de redefinir estratégias de gestão, resultando na reprodução de dinâmicas já existentes em vez da implementação de medidas que buscam soluções de longo prazo.

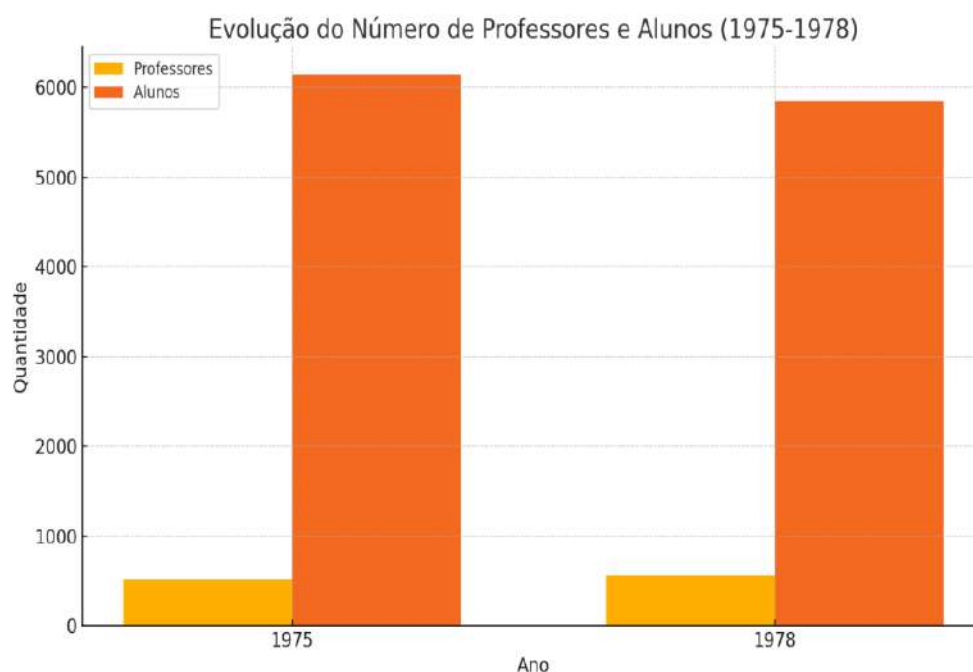
Na esfera educacional, a gestão de Simão Kalil foi marcada por um compromisso visível com a melhoria da infraestrutura escolar, especialmente em áreas rurais. A construção de uma nova escola na Colônia Nova Esperança, bem como o projeto “área verde”, que plantou 3.500 mudas em 104 escolas, refletem uma preocupação com o ambiente escolar e o acesso à educação básica. Contudo, a análise dessas iniciativas não deve ser restrita à mera execução das obras físicas. É fundamental considerar a qualidade do ensino oferecido, a capacitação dos professores e a adequada alocação de recursos educacionais nas novas instituições. Conforme apontado por Lemieszek (2003), durante a gestão de Kalil houve um aumento no número de professores em atividade, passando de 512 em 1975 para 567 em 1979.

Embora esse crescimento seja um indicador positivo, é medular analisar também a qualificação desses profissionais e as condições de trabalho que lhes foram oferecidas, garantindo que o aumento quantitativo tenha sido acompanhado por melhorias na qualidade educacional. Logo, os dados censitários apresentados por Romero, que indicam um aumento no número de professores de 512 em 1975 para

⁷⁷ A análise das escolas rurais de Hulha Negra durante o período de 1944 a 1992 requer uma abordagem metodológica cuidadosa e criteriosa. No contexto deste estudo, optamos por focar em instituições educacionais que já existiam e foram desativadas, particularmente aquelas caracterizadas como escolas rurais multisseriadas. Esta escolha metodológica se justifica pela necessidade de ativar e preservar a memória local dessas instituições, que desempenharam um papel crucial na formação educacional e cultural das comunidades rurais de Hulha Negra. A escola localizada na Hulha Negra, embora seja um exemplo interessante de resistência à política de nucleação das escolas rurais implementada no final da década de 1980 e início dos anos 1990, não se enquadra nos parâmetros estabelecidos para esta pesquisa. Sua persistência, apesar das tendências de centralização, a coloca em uma categoria distinta das instituições que são o foco principal deste estudo. Nossa opção teórica de concentrar-nos em escolas já existentes e posteriormente desativadas se baseia na premissa de que estas instituições carregam consigo uma rica história de práticas pedagógicas, interações comunitárias e adaptações às realidades rurais que merecem ser documentadas e analisadas. Ao examinar essas escolas, buscamos não apenas reconstruir sua história, mas também compreender o impacto de sua desativação nas comunidades locais e no tecido social mais amplo de Bagé.

567 em 1979, contrastam com a redução no número de alunos matriculados, que caiu de 6.146 para 5.850 no mesmo período. Essa redução, mesmo que pequena, pode ser interpretada como um sinal de questões mais profundas que afetam a educação em Bagé, tais como a migração de famílias para áreas urbanas em busca de melhores oportunidades ou a evasão escolar, especialmente em zonas rurais onde as condições de ensino podem ser mais desafiadoras. Vejamos:

Figura 48 - Gráfico sobre a evolução do número de alunos e professores



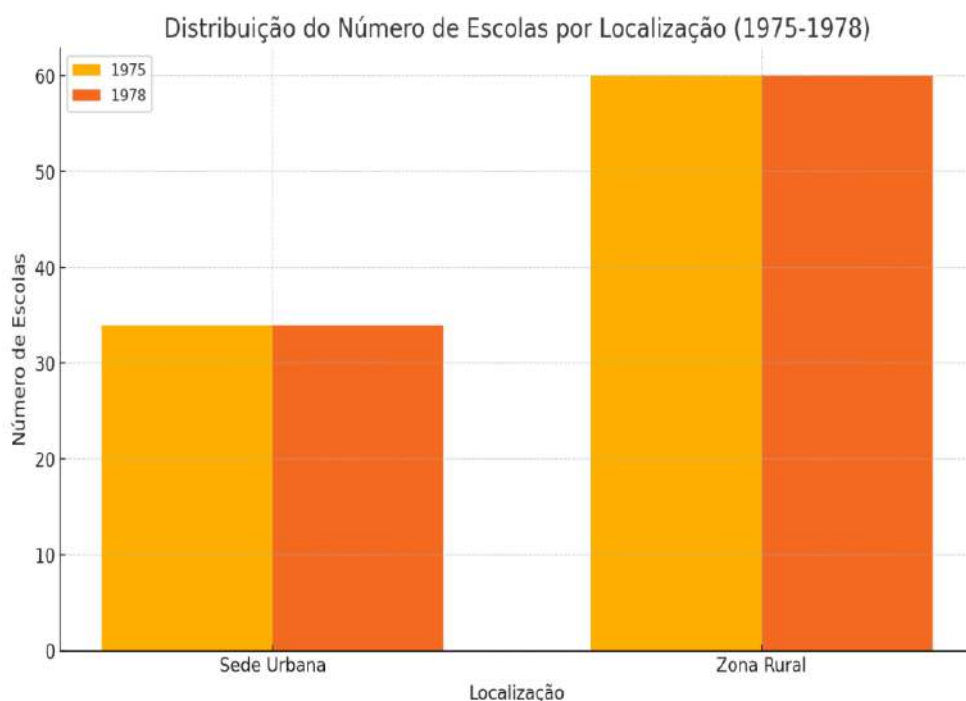
Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Aqui está o gráfico de barras (Figura 48) que visualiza a evolução do número de professores e alunos em Bagé entre 1975 e 1978. Ele destaca o aumento no número de professores e a ligeira redução no número de alunos durante esse período. Esse gráfico ajuda a ilustrar a dinâmica educacional na cidade sob a gestão de Luís Kalil e Zair Romero.

A estagnação no número de escolas - 34 na sede e 60 na zona rural - sugere que, apesar dos esforços da administração, não houve uma expansão significativa da rede escolar durante o período. Isso reflete uma limitação nas políticas públicas que, embora tenham focado na manutenção e melhoria das estruturas existentes, não foram capazes de ampliar o acesso à educação em áreas onde ainda havia demanda não atendida. Além disso, a distribuição de bolsas de estudo, que caiu de 634 em

1975 para 511 em 1978, aponta para uma redução no apoio financeiro necessário para garantir a continuidade dos estudos para alunos de famílias de baixa renda. Esta redução pode ter contribuído para a diminuição do número de matrículas, especialmente entre as populações mais vulneráveis.

Figura 49 - Gráfico sobre a distribuição de escolas rural e urbana



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

O gráfico de barras acima (Figura 49) mostra a distribuição do número de escolas na sede urbana e na zona rural de Bagé nos anos de 1975 e 1978. Ele destaca a estagnação no número de escolas em ambas as localizações durante o período analisado. Isso visualiza a falta de expansão na infraestrutura escolar, conforme discutido na análise.

O projeto "área verde", que atingiu 104 escolas e resultou no plantio de 3.500 mudas, é um exemplo de como iniciativas voltadas para a educação ambiental foram incorporadas ao currículo escolar. Embora essa seja uma abordagem positiva, é importante questionar se esses projetos estavam integrados de forma eficaz no contexto educacional mais amplo, ou se representavam apenas ações isoladas que careciam de continuidade e impacto duradouro. Além disso, esses projetos ambientais, embora louváveis, não podem substituir a necessidade de investimentos

robustos na formação docente, na infraestrutura escolar e no desenvolvimento curricular.

Neste viés, a redução do orçamento para a educação em 1979, como apontado por Lemieszek (2003) é um indicativo das limitações econômicas que a administração enfrentou. Essa diminuição, motivada pela necessidade de concentrar os esforços no desenvolvimento das zonas rurais, levanta questões sobre o equilíbrio entre as necessidades urbanas e rurais. Embora a atenção às áreas rurais seja necessária e justificada, a diminuição de recursos pode ter impactado negativamente a qualidade do ensino na sede do município, perpetuando desigualdades entre as regiões.

Outro ponto que merece destaque é a estratégia de Simão Kalil em buscar recursos externos, como o financiamento do Plano Operativo do Ensino Municipal (POEM) e o convênio “Pró-município” que destinava verbas para o ensino de 1º grau. Essa dependência de verbas externas, embora comum em administrações municipais, pode ser vista como um reflexo das fragilidades econômicas do município e da falta de autonomia financeira. Além disso, a centralização das decisões no governo estadual, evidenciada pelas frequentes viagens de Simão Kalil a Porto Alegre, sugere uma limitação na capacidade do governo local de gerenciar suas próprias políticas educacionais sem depender de intervenções externas.

A análise da gestão de Simão Kalil em relação à educação demonstra uma administração que, embora comprometida com o avanço da infraestrutura escolar e a melhoria das condições das zonas rurais, enfrentou desafios significativos em termos de eficiência administrativa, equilíbrio orçamentário e configuração de políticas educacionais de longo prazo. A promessa de continuidade, aliada a uma conjuntura econômica desfavorável, limitou a capacidade de inovação e adaptação às novas demandas educacionais que surgiam em Bagé. Ao mesmo tempo, a dependência de recursos externos e a centralização das decisões destacam as fragilidades estruturais do município, que ainda lutava para garantir uma educação de qualidade e equitativa para todos os seus cidadãos.

O próximo bloco de análise, intitulado “3.1.3 A Reestruturação das elites e a educação na Redemocratização (1985-1992)”, abordará o período de transição política e social no Brasil, com foco específico em seus impactos na cidade de Bagé e em seu sistema educacional.

3.1.3 A reestruturação das elites e a educação na Redemocratização (1985-1992)

Com o fim da ditadura civil-militar e a redemocratização iniciada em 1985, Bagé passou por uma fase de transição política que teve repercussões significativas nas eleições locais e regionais. Durante essa fase, as elites políticas, anteriormente alinhadas com o regime autoritário, precisaram se reestruturar rapidamente para continuar exercendo influência em um cenário político que agora exigia maior pluralidade e competitividade. A migração partidária emergiu como uma das manifestações mais visíveis dessa reestruturação.

A parte da migração partidária em Bagé, assim como em outras regiões do Brasil, deve ser compreendida dentro das dinâmicas do sistema político nacional, marcadas pela instabilidade e fragilidade das identidades partidárias. Conforme Carreirão (2002) aponta, a volatilidade partidária no Brasil resulta, em grande parte, da ausência de vínculos programáticos sólidos, o que leva os partidos a atuarem predominantemente como instrumentos eleitorais. Da mesma forma, Meneguello (1998) destaca que as legendas políticas, em muitos casos, funcionam mais como plataformas pragmáticas para disputas eleitorais do que como organizações ideologicamente consolidadas. Nesse sentido, a migração partidária não pode ser reduzida a uma estratégia individual de adaptação, mas deve ser evidenciada no contexto mais amplo das relações políticas e da organização do campo partidário no país.

No contexto de Bagé, a migração partidária foi intensificada pela chegada de novos partidos, como o Partido dos Trabalhadores (PT), que trouxe novas dinâmicas ao cenário local. As mudanças políticas nacionais, particularmente a redemocratização, forçaram os atores locais a repensar suas estratégias e alianças, levando a realinhamentos que alteraram o panorama político da cidade. A dissertação de Ivete Beatriz Guimarães Severo, "Cadeira vazia? Migração partidária na Câmara de Vereadores de Bagé (1983-2004)", é um estudo detalhado que destaca como esses movimentos refletiram tanto as tendências nacionais quanto as especificidades locais (Severo, 2014).

A migração partidária em Bagé, ao alterar a composição das bancadas sem consulta ao eleitorado, desafiou a representatividade e a previsibilidade do sistema político local, evidenciando a necessidade de reformas que pudessem fortalecer a fidelidade partidária e a coerência ideológica. Isso se alinha às discussões de autores

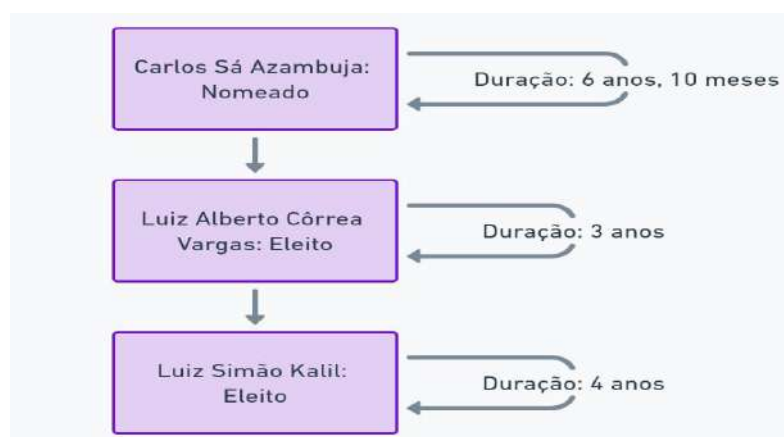
como José Murilo de Carvalho (1993), que argumenta que a fragmentação e a volatilidade partidária podem enfraquecer a democracia representativa, tornando-a menos responsiva às necessidades da sociedade.

As eleições, durante esse período, tornaram-se um campo de disputa intensa, onde a lealdade política e as novas alianças tornaram-se fatores decisivos para o sucesso político. O alinhamento das elites locais com as forças democráticas emergentes foi basilar para a construção de uma nova ordem política que visava romper com as práticas autoritárias do passado, enquanto a migração partidária destacou as dificuldades de adaptação às novas exigências de um sistema político em transformação.

Na sequência, a narrativa examinará as principais figuras políticas do período em Bagé, suas contribuições para o setor educacional, e como as novas liberdades democráticas afetaram a tomada de decisões e a consolidação de políticas públicas na área da educação. Serão considerados aspectos como a expansão do acesso à educação, formação de professores, a gestão escolar democrática e os desafios enfrentados na transição de um sistema educacional moldado pelo autoritarismo para um mais alinhado com os princípios democráticos. Este bloco promete oferecer olhares sobre como a redemocratização impactou não apenas as estruturas políticas, mas também o tecido social e educacional de Bagé, refletindo as transformações mais amplas ocorridas no Brasil durante esse período.

Este diagrama mostra a sucessão de três lideranças de uma organização, com informações sobre a duração dos respectivos mandatos e a forma como os líderes foram escolhidos (nomeados ou eleitos).

Figura 50 - Elites locais do terceiro bloco (1985-1992)



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

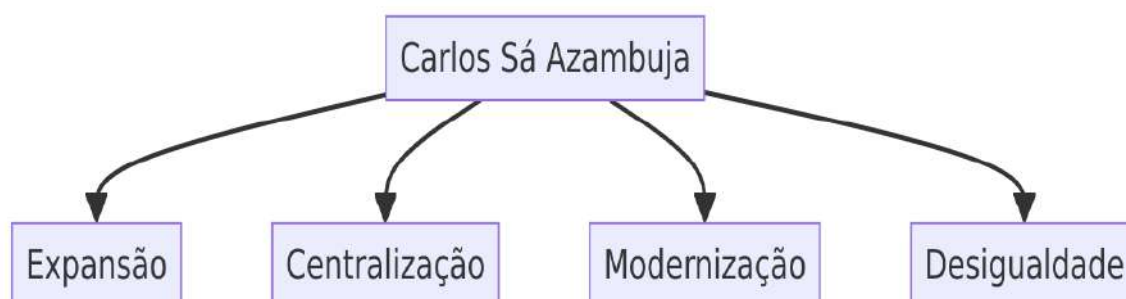
Logo, o diagrama destaca uma mudança nas formas de seleção de liderança, passando de um líder nomeado para dois líderes eleitos. A liderança de Carlos Sá Azambuja foi a mais longa, possivelmente devido à confiança mantida pelos responsáveis por sua nomeação. Já com a transição para Luiz Alberto Corrêa Vargas e Luiz Simão Kalil, observamos um padrão de mandatos mais curtos e de lideranças eleitas, sugerindo uma democratização do processo de escolha de líderes.

A diferença na duração dos mandatos pode indicar diferentes desafios ou circunstâncias enfrentadas pelos líderes eleitos em comparação com o líder nomeado.

3.1.3.1 Principais figuras e suas contribuições educacionais

O período de 1985 a 1992 marcou uma fase de transição para a educação em Bagé, refletindo as mudanças nacionais da redemocratização. Figuras políticas locais como Carlos Sá Azambuja, Luiz Alberto Corrêa Vargas e Simão Kalil desempenharam papéis importantes na reestruturação do sistema educacional municipal. Suas gestões foram descritas por esforços de democratização do acesso à educação, expansão da rede escolar e aplicação de políticas alinhadas com as novas diretrizes nacionais. Este período testemunhou tantos avanços quanto aos desafios na busca por uma educação mais inclusiva e de qualidade em Bagé como veremos de partida a governança de Carlos Sá Azambuja.

Figura 51 - Diagrama enfocando a administração de Carlos Sá Azambuja



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

A gestão de Carlos Sá Azambuja como prefeito de Bagé, especialmente no que tange às políticas educacionais, requer uma abordagem crítica e contextualizada, considerando o cenário político e social do período. Azambuja assumiu a prefeitura

em dois momentos distintos: de 1979 a 1985 e de 1997 a 2001, períodos marcados por transformações no cenário educacional brasileiro.

Durante seu mandato como prefeito de Bagé (1979-1985), Carlos Azambuja governou em um contexto ainda marcado pelo regime civil-militar, o que influenciou diretamente as políticas públicas, incluindo a educação. Embora as eleições diretas para prefeitos já estivessem sendo retomadas em diversas localidades, é fundamental considerar as particularidades do sistema político vigente na época. Conforme Lemieszek (2008, p. 25), Azambuja foi nomeado prefeito em 30 de março de 1979 pelo então governador do Rio Grande do Sul, Amaral de Sousa, o que evidencia que, apesar da reabertura política em curso, a escolha do chefe do Executivo municipal ainda estava sujeita a interferências do governo estadual em determinados municípios.

Vale destacar que, no mesmo ano, com a extinção do bipartidarismo, Azambuja filiou-se ao Partido Democrático Social/PDS, sucessor da Aliança Renovadora Nacional/ARENA, partido que sustentou a base governista. Após completar seu mandato em 1985, candidatou-se a deputado estadual em 1986, sendo eleito, e, posteriormente, em 1988, tornou-se vice-prefeito de Bagé na chapa de Luiz Simão Kalil, acumulando ambos os cargos até 1990, quando obteve expressiva votação para deputado federal. Assim, a nomeação de Azambuja como prefeito em 1979 não foi um evento isolado, mas deve ser integrada dentro do contexto de política de transição no Brasil, no qual as eleições diretas para prefeitos de capitais e municípios consideradas "áreas de segurança nacional" ainda não foram cumpridas plenamente restabelecidas.

Nesse contexto, é fundamental problematizar como as diretrizes educacionais nacionais, alinhadas com os ideais do regime autoritário, refletiam-se nas políticas municipais inovadoras por Carlos Sá Azambuja. A nomeação de prefeitos era uma prática comum durante o Regime Civil-Militar, especialmente em cidades consideradas estratégicas, e isso pode ter impactado a autonomia e as possibilidades de inovação nas políticas educacionais locais.

O cenário educacional de Bagé entre 1979 e 1982 apresentou uma evolução significativa, especialmente quando analisado no contexto demográfico do município. Conforme Lemieszek (2008, p.82), o censo de 1979 apontou uma população de 99.515 habitantes em Bagé, um número que gerou intensos debates devido às

implicações na distribuição de recursos para o município. Neste contexto populacional, os dados educacionais revelaram um quadro interessante:

1. Em 1979:

- População total: 99.515
- Alunos matriculados na rede municipal: 4.870 (4,89% da população)
- Professores na rede municipal: 413
- Razão aluno/professor: 11,79

2. Em 1982:

- Alunos matriculados na rede municipal: 6.316 (aumento de 32%)
- Professores na rede municipal: 419 (aumento de 1,45%)
- Razão aluno/professor: 15,07

Analisando esses dados, podemos observar:

1. Expansão significativa do acesso à educação: O aumento de 32% no número de alunos matriculados em apenas três anos é notável, especialmente considerando que não houve um crescimento populacional proporcional no mesmo período.

2. Descompasso entre crescimento de matrículas e corpo docente: Enquanto o número de alunos cresceu 32%, o quadro de professores aumentou apenas 1,45%. Isso resultou em um aumento na razão aluno/professor de 11,79 para 15,07, o que pode indicar uma sobrecarga nos profissionais de educação e potencialmente impactar a qualidade do ensino.

3. Cobertura educacional: Em 1979, aproximadamente 4,89% da população total estava matriculada na rede municipal de ensino. Embora não tenhamos o dado populacional exato para 1982, podemos inferir que houve um aumento na cobertura educacional do município.

4. Desafios de infraestrutura e recursos humanos: O aumento expressivo no número de matrículas sem um correspondente no corpo docente sugere que o município enfrenta desafios para adequar sua infraestrutura e recursos humanos à crescente demanda educacional.

5. Contexto político-econômico: O debate indicado por Lemieszek (2007) sobre a contagem populacional e seus impactos na distribuição de recursos indica que o município enfrentava restrições orçamentárias, o que pode explicar parcialmente a disparidade entre o crescimento de matrículas e as contratações de professores.

Esta análise revela um cenário em que o município de Bagé conseguiu expandir significativamente o acesso à educação em um período curto, possivelmente respondendo a demandas reprimidas ou a políticas de universalização do ensino. No entanto, essa expansão não foi acompanhada por um crescimento proporcional no quadro de professores, o que pode ter gerado desafios na qualidade do ensino oferecido.

Essa discrepância entre o crescimento do corpo discente e do corpo docente levanta questões importantes sobre a qualidade do ensino oferecido. Como aponta Saviani (2008), o período da ditadura civil-militar foi marcado por um declínio constante nos investimentos em educação, o que pode explicar a dificuldade em expandir o quadro de professores na mesma proporção do aumento de matrículas. Essa situação provavelmente resultou em salas de aula superlotadas e sobrecarga de trabalho para os docentes, comprometendo a qualidade do ensino.

Outro ponto relevante é a criação do Conselho Municipal de Educação em 1981, durante a gestão de Carlos Sá Azambuja. Essa iniciativa, originalmente proposta por Camilo Moreira quando prefeito pode ser vista como um passo importante para a democratização da educação no município. No entanto, é necessário questionar a real autonomia e efetividade desse conselho num contexto ainda autoritário.

Como argumenta Bourdieu (2011, p. 195), "os campos políticos tendem a se fechar, criando barreiras para a participação efetiva dos 'profanos'". Assim, é possível que o Conselho Municipal de Educação, embora instituído, tenha funcionado mais como uma instância formal do que como um espaço real de participação e deliberação democrática. Bourdieu (2011, p. 196) ainda acrescenta que "a concentração do capital político nas mãos de um pequeno grupo é tanto menos contrariada e tanto mais provável quanto mais desapossados de instrumentos materiais e culturais necessários à participação ativa na política estão os simples aderentes", o que pode ter sido o caso em Bagé durante esse período.

A análise dos documentos citados revela informações importantes sobre as políticas educacionais em Bagé e no Rio Grande do Sul durante as décadas de 1970 e 1980. Estes documentos permitem observar como as questões de reajuste salarial, liberação de contratos de professores e criação de diretrizes educacionais e culturais refletem os desafios e debates da época.

O documento de 30 de abril de 1980, um *Aviso de Recebimento* enviado pela Subchefia da Casa Civil, mostra um debate entre o governo estadual e a Câmara de Vereadores de Bagé sobre os reajustes salariais para os professores. Conforme relatado por Walter Westphalen Ardenghi, o pedido de reajuste salarial feito pelo Legislativo Bageense foi encaminhado às Secretarias de Administração e Educação, demonstrando a preocupação em atender às demandas dos professores do Estado naquele contexto. Isso reflete uma política educacional que lidava com pressões por melhores condições de trabalho e salários para os docentes, e ao mesmo tempo, aponta para a burocracia envolvida na análise dessas reivindicações (*Aviso de Recebimento*, 30/04/1980).

Outro documento relevante é o *Ofício Recebido* em 17 de março de 1980, enviado por Therezinha Marques Volcato, assistente técnico da Secretaria da Educação do RS. Este ofício trata do *Processo nº 038.790/79*, que envolvia a liberação de contratos para a admissão de professores. A necessidade de liberação de contratos revela um esforço para atender à demanda por novos docentes, refletindo uma política de ampliação do quadro de professores para suprir as necessidades educacionais da região (*Ofício Recebido*, 17/03/1980).

O *Programa de 1982*, coordenado por Tarcísio Antônio Costa Taborda, menciona a interação entre a educação básica e os diferentes contextos culturais do país, sob a orientação do Ministério da Educação e Cultura. Esse programa sinaliza uma preocupação com a diversidade cultural e como ela deveria ser incorporada às políticas educacionais, promovendo uma educação mais inclusiva e adaptada aos diferentes contextos regionais (Taborda, 1982). Esse enfoque evidencia uma tentativa de contextualizar o currículo às necessidades locais, algo que ressoava nas discussões sobre a descentralização das políticas educacionais na época.

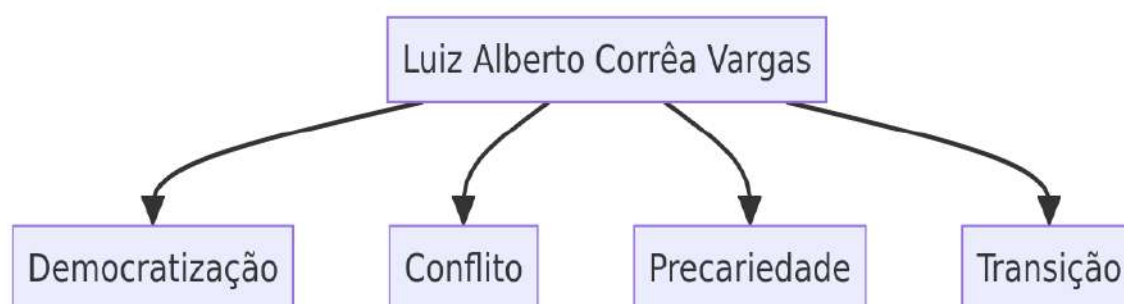
Por fim, o documento de 15 de setembro de 1983 refere-se à *Portaria nº 10*, assinada pelo Secretário Municipal de Educação e Cultura, Cláudio de Leão Lemieszek, que cria a Diretoria Municipal de Cultura. A criação dessa diretoria reflete uma política de valorização da cultura em nível municipal, o que está diretamente relacionado ao fortalecimento de uma educação que também considera o patrimônio cultural como parte do processo educativo (Taborda, 1983).

É importante destacar que, apesar de Carlos Sá Azambuja ter passado por diferentes partidos ao longo de sua trajetória política, ele manteve suas convicções e ideologias intactas. Sua permanência em um mesmo grupo ideológico, mesmo com

as mudanças partidárias, sugere que suas políticas educacionais não foram moldadas por adaptações aos diferentes contextos ou alinhamentos políticos, mas sim pela continuidade de suas crenças e princípios. Dessa forma, sua atuação reflete mais uma constância em suas ideias do que uma resposta às transformações do cenário político brasileiro.

A gestão educacional de Carlos Sá Azambuja em Bagé apresenta um cenário pela ampliação da rede escolar e pela necessidade de enfrentar a desigualdade entre o aumento do número de alunos e a disponibilidade de professores. A formulação de políticas educacionais durante seu mandato deve ser comprovada à luz das mudanças políticas e sociais ocorridas no Brasil, desde a vigência da ditadura civil-militar até o processo de redemocratização. Nesse contexto, a educação em Bagé refletiu as dinâmicas nacionais, evidenciando tanto as possibilidades de expansão quanto as limitações estruturais enfrentadas pelo sistema educacional local.

Figura 52 - Diagrama enfocando a administração de Luiz Alberto C. Vargas



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

A gestão de Luiz Alberto Corrêa Vargas como prefeito de Bagé ocorreu entre 1986 a 1988. Num período inicial de abertura política, Vargas enfrentou o desafio de implementar uma administração democrática em um cenário marcado por profundas dificuldades econômicas e prejuízos sociais. A sua liderança simbolizou uma tentativa de reestruturação em um contexto político que, embora já contasse com eleições diretas, ainda carregava as consequências de anos de controle militar sobre o município.

No campo educacional, a gestão de Luiz Alberto Corrêa Vargas esteve inserida nas transformações do processo de redemocratização no Brasil, evidenciando confrontos e reconfigurações nas relações entre o poder público e o magistério municipal. As mobilizações e greves recorrentes dos professores demonstram a

atuação da categoria na reivindicação por melhores condições de trabalho e na negociação das políticas educacionais. Esse cenário reflete as dinâmicas sociais do período, em que a educação se tornou um espaço de disputa e construção de novos arranjos institucionais.

A primeira grande greve do magistério municipal durante o governo Luiz Alberto Corrêa Vargas, ocorrida em 1986, expôs as fragilidades da transição democrática e os limites do discurso participativo do novo governo. Conforme relatado nos documentos do Arquivo Público Municipal, o prefeito inicialmente adotou uma postura intransigente, chegando a demitir seis diretoras grevistas, o que foi duramente criticado pelo presidente da Associação dos Professores, Ladi Couto, como uma atitude “autoritária e antidemocrática” dados apontados nos informes da Lemieszek (2008).

Esta ação contradiz frontalmente as promessas de campanha de Luiz Alberto Corrêa Vargas de uma “administração aberta e participativa”. A resolução do impasse só foi possível após a intervenção de uma comissão mediadora composta por representantes da sociedade civil, incluindo lideranças sindicais e religiosas. O episódio evidencia as dificuldades de romper com práticas autoritárias mesmo em um contexto de abertura política.

Do ponto de vista das políticas educacionais, a gestão Luiz Alberto Corrêa Vargas buscou estabelecer medidas progressistas, ainda que de forma limitada pelas restrições orçamentárias. Entre as principais realizações, destaca-se:

1. A aprovação do novo Plano de Carreira do Magistério Municipal, uma reivindicação histórica da categoria.
2. A adoção de eleições diretas para diretores de escolas, representando um avanço na democratização da gestão escolar.
3. A criação de um adicional salarial de 10% a 15% para professores atuantes na 1ª série, confirmando a importância estratégica da alfabetização.
4. A implantação do auxílio-transporte para professores, facilitando a colocação dos profissionais.
5. A criação do Centro Municipal de Apoio Educacional Matilde Fayad, voltada para o atendimento de crianças com dificuldades de aprendizagem e distúrbios emocionais e motores.

Estas medidas, embora significativas, foram tomadas em um contexto de grave crise financeira do município. Os atrasos recorrentes no pagamento dos exercícios

dos servidores, incluindo os professores, minaram a efetividade das políticas e geraram um clima de tensão constante entre o executivo e o funcionalismo.

A expansão da rede escolar municipal também foi uma marca da gestão Luiz Alberto Corrêa Vargas, com a construção de novas escolas e a reforma de outros 70 prédios escolares. No entanto, é necessário problematizar a qualidade dessa expansão, considerando as limitações orçamentárias e a carência de professores relacionadas em algumas regiões, como Trigolândia e Aceguá.

Um aspecto particularmente controverso da política educacional de Luiz Alberto Corrêa Vargas foi a tentativa de implementação de um sistema de avaliação por objetivos nas escolas municipais. Esta iniciativa gerou forte resistência do magistério, que via como uma imposição tecnocrática desalinhada com as necessidades reais da educação municipal.

A análise da gestão educacional de Luiz Alberto Corrêa Vargas não pode ser dissociada do contexto mais amplo de sua administração, marcada por turbulências políticas e econômicas. O "mandato obrigatório" de três anos, as constantes trocas de secretários e as dificuldades financeiras herdadas da administração anterior afetaram um cenário de instabilidade que impactou diretamente a implementação das políticas educacionais.

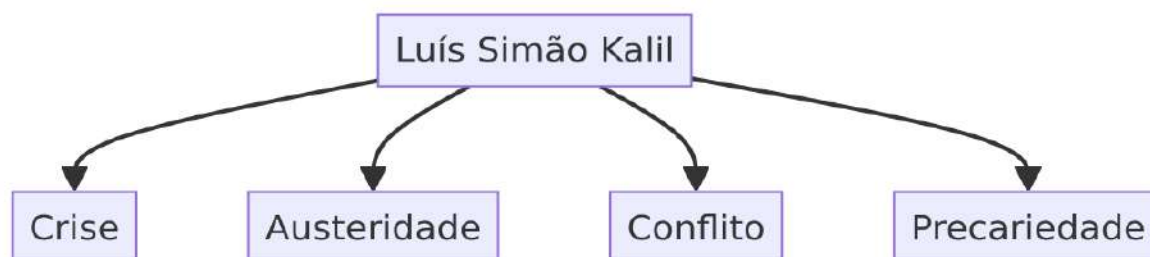
É importante ressaltar que a gestão Luiz Alberto Corrêa Vargas ocorreu em um momento de efervescência política nacional, com a elaboração da nova Constituição Federal. As discussões sobre a democratização da educação e a valorização do magistério, apresentadas no debate constituinte, reverberavam nas políticas municipais, ainda que de forma limitada pelas contingências locais.

Em suma, uma análise da gestão educacional de Luiz Alberto Corrêa Vargas em Bagé equaciona as contradições e desafios do processo de redemocratização brasileiro no nível municipal. Se por um lado houve avanços na democratização da gestão escolar e na valorização formal do magistério, por outro, as limitações financeiras e as práticas autoritárias remanescentes comprometeram a efetividade dessas políticas.

A experiência de Bagé sob a administração Luiz Alberto Corrêa Vargas oferece importantes lições sobre os desafios da instauração de políticas educacionais progressistas em contextos de transição política e crise econômica. Ela evidencia a necessidade de uma abordagem que concilie a democratização das estruturas

educacionais com a sustentabilidade financeira e o diálogo efetivo com os profissionais da educação.

Figura 53 - Diagrama enfocando a administração de Luís Simão Kalil



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

A gestão de Luís Simão Kalil como prefeito de Bagé entre 1989 e 1992 foi marcada por uma série de crises que afetaram diretamente o setor educacional do município. O contexto econômico difícil, agravado pela grande seca que atingiu a região, trouxe desafios substanciais para a manutenção da rede escolar e o pagamento dos professores. O exame deste período evidencia não só os problemas que surgiram, mas também as respostas oferecidas pela administração, além das implicações dessas decisões para a educação no município.

De acordo com os informes de Lemienziek (2008), desde o início de sua administração, Luís Simão Kalil enfrentou dificuldades para regularizar o pagamento dos salários dos servidores públicos, incluindo os professores da rede municipal. A falta de pagamento foi uma das principais causas das greves que ocorreram ao longo de sua gestão. A paralisação dos professores não foi um evento isolado, mas parte de um processo maior de insatisfação e mobilização sindical. As greves exigiam a regularização dos salários, melhores condições de trabalho e a reposição salarial, reivindicações que permaneceram sem solução imediata devido à crise financeira que o município enfrentava.

Além dos atrasos no pagamento, a demissão de mais de uma centena de professores em 1989 gerou grande insatisfação e instabilidade social. A política de contenção de gastos do governo, que resultou na demissão desses profissionais, foi criticada tanto pelos sindicatos quanto pela população. Esse corte no quadro de funcionários ocorreu ao mesmo tempo em que o município enfrentava uma crise hídrica severa, que complicava ainda mais o cenário.

A seca que atingiu Bagé em 1989 teve um impacto devastador na infraestrutura escolar. Muitas creches e escolas foram fechadas devido à falta de condições mínimas de funcionamento, como água e saneamento básico. O início do ano letivo foi adiado em várias ocasiões, prejudicando o calendário escolar e dificultando o acesso à educação para milhares de crianças. Essa situação refletiu a precariedade estrutural do município e a incapacidade do governo em lidar de forma eficaz com crises ambientais que afetam setores essenciais, como a educação.

A situação nas áreas rurais foi ainda mais crítica. O transporte escolar, que já enfrentava dificuldades devido à falta de manutenção das estradas, tornou-se ainda mais precário com a crise hídrica. A falta de água e de infraestrutura adequada nas escolas rurais evidenciou a vulnerabilidade das populações mais afastadas do centro urbano e a ineficiência das políticas públicas voltadas para essas comunidades.

Apesar das dificuldades financeiras e estruturais, a gestão de Luís Simão Kalil, por meio da Secretaria de Educação liderada por Maurício Campos, buscou implementar algumas iniciativas de modernização no setor educacional. Um dos pontos centrais dessa tentativa foi a discussão sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a inclusão de tecnologias nas escolas. Campos defendia que a introdução de computadores nas salas de aula poderia ser um passo importante para preparar os alunos para os desafios da era digital. Entretanto, a falta de infraestrutura básica nas escolas, como energia elétrica adequada e espaço físico suficiente, tornou essa proposta difícil de ser implementada de forma eficaz.

Além disso, houve esforços para construir novas escolas e ampliar as já existentes, como a Escola Sepé Tiaraju, que passou por reformas durante o mandato. No entanto, essas iniciativas não foram suficientes para resolver os problemas mais profundos da educação no município, que incluíam desde a escassez de materiais didáticos até a falta de professores qualificados.

Um dos aspectos mais marcantes da administração de Kalil foi o conflito constante com os sindicatos e movimentos sociais que defendiam a educação pública. O Sindicato dos Professores Municipais e o 17º Núcleo do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul/CPERS lideraram várias mobilizações contra as políticas de austeridade do governo, particularmente as demissões em massa e os atrasos nos salários. Essas organizações pressionaram o governo, tanto na esfera pública quanto na política, para garantir os direitos dos professores e melhorar as condições das escolas.

Esse confronto com os sindicatos não só complicou ainda mais a gestão educacional, como também aumentou a tensão entre o governo e a comunidade escolar. A percepção de uma administração autoritária e insensível às demandas dos professores alimentou uma atmosfera de desconfiança e resistência.

A administração de Luís Simão Kalil no que se refere à educação foi profundamente afetada pelas condições econômicas e sociais da época. Embora houvesse esforços para modernizar o ensino e melhorar a infraestrutura escolar, a realidade era que o município não dispunha de recursos suficientes para enfrentar os desafios que surgiram. A seca, as greves e as demissões de professores foram eventos que marcaram negativamente a gestão, comprometendo a qualidade da educação oferecida às crianças e adolescentes de Bagé.

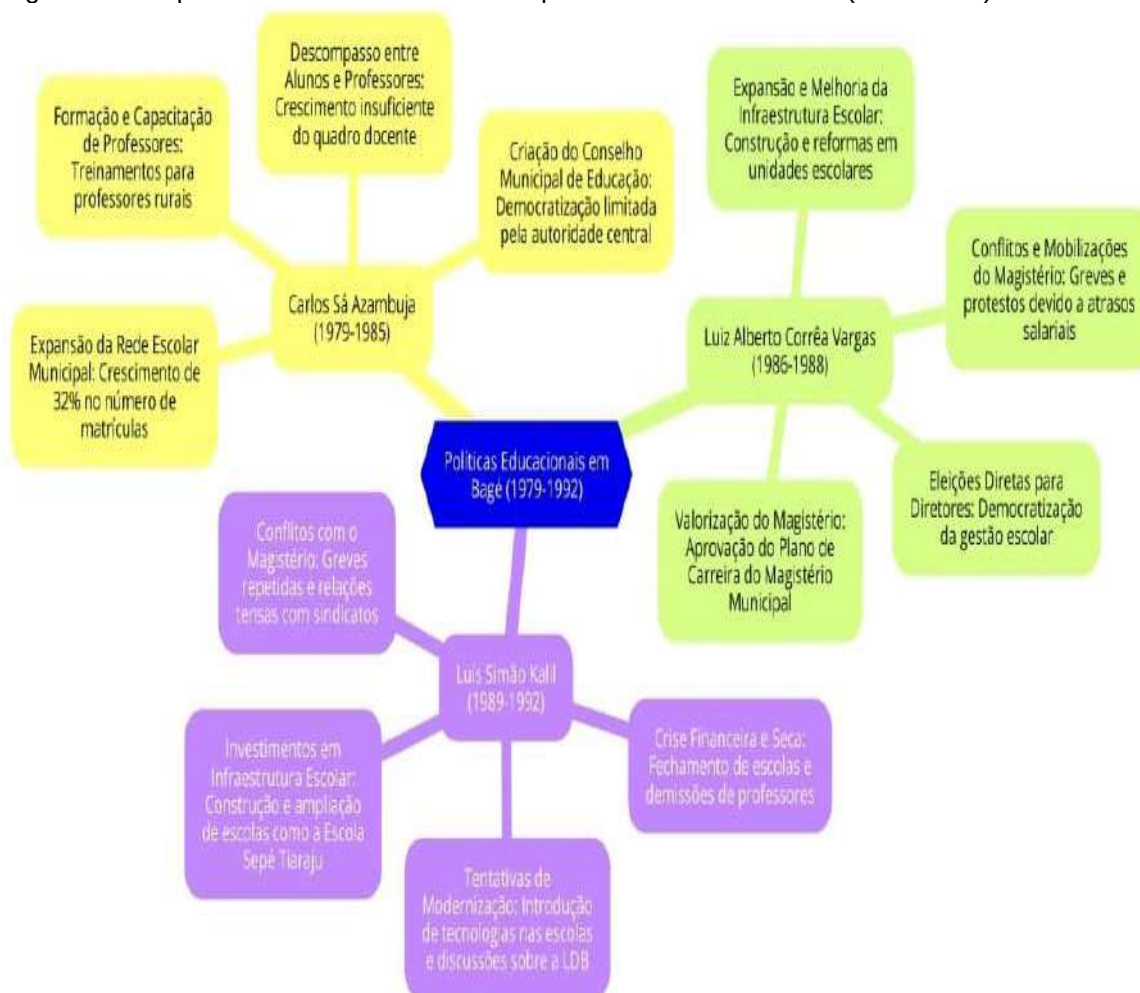
A educação, inserida nesse cenário, tornou-se um espaço de disputas entre sindicatos, movimentos sociais e governo, refletindo diferentes perspectivas sobre as políticas e as possibilidades de serem contratados. A ausência de um planejamento de longo prazo e as dificuldades na resposta às crises estruturais influenciaram as dinâmicas educacionais em Bagé, cujos efeitos se estenderam para os anos seguintes, moldando as condições do ensino e a relação entre os agentes envolvidos em sua gestão.

É importante notar que, durante o período desenvolvido, o movimento de assentamentos rurais e a atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em Bagé ainda estavam na fase inicial de organização. As escolas nos assentamentos, quando existentes, eram de responsabilidade do governo estadual, não figurando diretamente nas políticas educacionais municipais. No entanto, essa realidade começou a mudar significativamente durante o governo de Simão Kalil (1989-1992), quando os conflitos relacionados ao MST ganharam maior visibilidade na mídia local. A imprensa, rádio e televisão passaram a veicular com frequência cenas e notícias sobre os confrontos, provocando uma mudança na dinâmica social e política da região. Essa nova realidade, embora não diretamente ligada à gestão educacional municipal, certamente impactou o contexto social em que as políticas educacionais foram renovadas, adicionando uma nova camada de complexidade às questões já existentes.

O mapa mental apresentado aborda as políticas educacionais em Bagé entre 1979 e 1992, destacando as gestões de Carlos Sá Azambuja, Luiz Alberto Corrêa Vargas e Luís Simão Kalil. Cada gestão é analisada em termos de suas principais

contribuições e desafios no setor educacional, como a expansão da rede escolar, a democratização da gestão e os conflitos com o magistério. O mapa também explora o impacto das crises econômicas e estruturais na educação, fornecendo um panorama crítico e conciso das transformações no sistema educacional do município durante esse período.

Figura 54 - Mapa mental sobre a síntese das políticas educacionais de (1979-1992)



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

A abordagem desse mapa permite que o leitor compreenda as contradições e limitações enfrentadas pelas gestões municipais na busca por uma educação inclusiva e democrática em Bagé, destacando que as políticas educacionais não operam isoladas, mas estão inseridas em um contexto mais amplo de transformações políticas, sociais e econômicas.

No segmento abaixo, examinaremos o papel central da Câmara Municipal de Bagé na configuração do poder local, com foco especial em sua influência nas

políticas educacionais. A análise permitirá entender como as lideranças locais utilizaram a Câmara como plataforma para moldar a educação e impulsionar a emancipação de Hulha Negra.

3.2 A Câmara Municipal de Bagé: uma análise histórica e crítica

O segmento intitulado "A Câmara Municipal de Bagé: Uma Análise Histórica e Crítica" explora o papel central desempenhado pela Câmara Municipal de Bagé na configuração do poder local e no desenvolvimento político, social e educacional do município.

A análise se concentra em três aspectos principais: a influência da Câmara na formação das estruturas de poder desde sua criação no período imperial; a interação da Câmara com as políticas educacionais ao longo dos anos, especialmente no que diz respeito à realização de reformas e à alocação de recursos; e as contribuições das lideranças locais, que, através da Câmara, moldaram as diretrizes educacionais e sociais de Bagé, impactando diretamente o processo de emancipação de regiões como Hulha Negra. Deste modo, a narrativa oferece uma reflexão sobre como essas dinâmicas históricas e políticas moldaram o desenvolvimento do município e a vida de sua população.

3.2.1 O papel da Câmara Municipal na configuração do poder local

O papel da Câmara Municipal na configuração do poder local em Bagé, desde sua criação em 1847, reflete as dinâmicas entre autonomia municipal e centralização do poder que caracterizaram a história política brasileira. Uma análise desse processo demonstra como as instituições locais foram configuradas por forças políticas mais amplas, ao mesmo tempo em que buscavam atender às necessidades específicas da comunidade.

Em nossa análise da obra de Taborda (1987) sobre a evolução da Câmara Municipal de Bagé, observamos que, ao longo de sua narrativa descritiva, essa instituição se consolidou como um espaço de confronto entre diversas facções políticas locais. Taborda destaca que as sessões da Câmara frequentemente se transformavam em arenas de intensas disputas, refletindo as demandas sociais e econômicas emergentes da comunidade (Taborda, 1987).

Essa dinâmica complexa entre centralização e autonomia, entre interesses locais e nacionais, continuou a delinear o papel da Câmara Municipal de Bagé ao longo do século XX. Como observa Abrucio (1998, p. 45), “o municipalismo brasileiro sempre oscilou entre períodos de maior autonomia e momentos de forte intervenção federal e estadual”.

A investigação sobre a atuação da Câmara Municipal na estruturação do poder local em Bagé desvela aspectos sobre a intrincada dinâmica da governança municipal no Brasil. O estudo destaca como as instituições locais não apenas sofreram influência de forças políticas mais amplas, mas também tiveram que se adaptar às demandas particulares de suas respectivas comunidades. Essa análise enfatiza a necessidade de levar em conta tanto os elementos locais quanto os contextos nacionais ao se analisar o desenvolvimento e a transformação das instituições políticas municipais. A seguir, analisaremos como a Câmara Municipal de Bagé interagiu com as políticas educacionais, influenciando diretamente as diretrizes e decisões no campo da educação local.

3.2.2 A interação da Câmara com as políticas educacionais

A relação da Câmara Municipal de Bagé com as políticas educacionais deve ser compreendida a partir das dinâmicas políticas e sociais que orientavam as decisões do período. Taborda (1987) aponta que, embora a Câmara exercesse um papel fundamental na distribuição de recursos e na formulação de políticas para a educação, essas definições eram frequentemente condicionadas pelos interesses das elites locais.

Nesse sentido, a perspectiva de Roger Chartier (1990) sobre as práticas culturais e educacionais como construções determinadas pelas relações de poder permite analisar como, em Bagé, as decisões políticas no campo educacional foram influenciadas por prioridades econômicas e institucionais. Essa abordagem evidencia que a organização do ensino no município não pode ser dissociada das disputas e negociações que moldaram suas diretrizes, refletindo a interação entre os agentes políticos e as estruturas de poder locais.

Durante o período imperial e o início da República, a educação nem sempre foi priorizada pela Câmara de Bagé, sendo frequentemente relegada a segundo plano em detrimento de outras demandas mais urgentes, como a manutenção da ordem

pública e a infraestrutura urbana. Isso fica evidente nas dificuldades enfrentadas para concretizar reformas educacionais significativas, que esbarravam em limitações orçamentárias e na falta de interesse político.

A partir de 1934, com a promulgação da nova Constituição, houve um esforço significativo para fortalecer a autonomia municipal, abrangendo também a gestão de assuntos educacionais. No entanto, a instabilidade política que marcou diferentes períodos históricos frequentemente impediu a plena implementação dessas reformas. Este capítulo buscará abordar de forma mais equilibrada essa questão, explorando as complexidades envolvidas na relação entre autonomia municipal e educação.

O seguinte subtópico examinará as contribuições das lideranças na Câmara Municipal de Bagé para o campo educacional, destacando suas iniciativas e influências no desenvolvimento das políticas educacionais locais.

3.2.3 Lideranças na Câmara e suas contribuições para a educação

As atuações das lideranças que passaram pela Câmara Municipal de Bagé tiveram um impacto significativo na configuração das políticas educacionais do município, refletindo as dinâmicas complexas de poder e os interesses das elites locais. Taborda (1987) explora a atuação de figuras proeminentes da intendência municipal, dentre eles, como o Coronel Antonio Xavier Azambuja, Tupy Silveira, Carlos Mangabeira e o Major José Octávio Gonçalves, que desempenharam papéis relevantes na estabilização política e na promoção de políticas educacionais durante períodos de turbulência.

A análise dessas lideranças e seu impacto na educação local podem ser enriquecidos pela perspectiva teórica de Norbert Elias sobre o processo civilizador e a formação do Estado. Elias (1993) argumenta que as práticas sociais e culturais transmitidas pelas elites desempenham um papel fundamental na consolidação do poder político e na formação de estruturas estatais. No contexto de Bagé, essa teoria nos ajuda a compreender como as decisões educacionais foram influenciadas diretamente pelos valores e interesses das elites locais representadas na Câmara Municipal.

Durante a administração do Coronel Azambuja, por exemplo, houve um esforço notável para fortalecer a estrutura educacional de Bagé. Contudo, como aponta Taborda (1987), esses esforços eram frequentemente limitados pelas condições

políticas e econômicas da época. Essa situação ilustra o que Bourdieu (1989) descreve como o “campo de poder”, onde diferentes grupos lutam para manter ou alterar as estruturas de domínio existentes. No caso de Bagé, a Câmara Municipal tornou-se um espaço onde essas lutas se manifestavam na forma de debates e decisões sobre políticas educacionais relegadas muitas vezes a um segundo plano.

A administração dos líderes intencionais de Bagé indicados por Taborda, demonstra como as lideranças locais utilizaram a Câmara para promover políticas que, além de refletirem seus interesses, visavam também atender às necessidades educacionais da comunidade. Essa dinâmica pode ser comprovada à luz do conceito de “configuração” de Elias (1993), que enfatiza as interdependências entre diferentes atores sociais e como essas relações moldam as estruturas sociais e políticas.

Contudo, essas iniciativas enfrentaram obstáculos importantes, incluindo a resistência das elites locais em ceder poder e recursos para a educação (Taborda, 1987). Essa resistência pode ser compreendida através do conceito de “reprodução social” de Bourdieu (1970), que argumenta que as elites tendem a utilizar o sistema educacional para manter suas posições de privilégio na sociedade.

Uma análise da atuação dessas lideranças na Câmara Municipal de Bagé revela um processo complexo de negociação e conflito, onde os interesses das elites locais frequentemente se sobrepõem às necessidades educacionais mais amplas da comunidade. Como argumenta Arretche (2000), as políticas educacionais no Brasil frequentemente refletem mais os interesses das elites políticas locais do que as demandas da população em geral.

Essa dinâmica também pode ser compreendida através da perspectiva de Putnam (1996) sobre capital social e desempenho institucional. As redes de relações e os padrões de confiança estabelecidos entre as elites locais de Bagé, representados na Câmara Municipal, influenciaram diretamente a formulação e institucionalização de políticas educacionais, muitas vezes em detrimento de uma abordagem mais democrática e exclusiva.

A análise da atuação das lideranças na Câmara Municipal de Bagé em relação às políticas educacionais revela a interação entre interesses das elites locais, restrições institucionais e demandas da comunidade, resultando em negociações e disputas que influenciaram a gestão educacional. Esse contexto demonstra como a formulação de políticas públicas esteve atrelada a diferentes agentes e condições estruturais, refletindo a dinâmica social e política do período.

Dando continuidade, será examinada a influência dos movimentos nacionais e regionais na formação das elites políticas de Bagé, com foco nas relações entre essas forças e o contexto local. Essa abordagem possibilitará compreender de que maneira as transformações em níveis mais amplos se articularam com as decisões políticas no município, contribuindo para a conformação das lideranças que impactaram a educação e o desenvolvimento local.

3.2.4 Movimentos nacionais e a formação das elites em Bagé

A formação das elites políticas e sociais em Bagé foi um processo influenciado pelos movimentos nacionais que moldaram o cenário político do Rio Grande do Sul ao longo do século XX. Esses movimentos, caracterizados por alianças políticas entre Bagé e as esferas de poder estadual, bem como por alinhamentos ideológicos com movimentos regionais, desempenharam um papel importante na constituição de um grupo dirigente que estruturou o desenvolvimento político, social e econômico do município.

Movimentos como o getulismo e o trabalhismo tiveram um impacto direto em Bagé, influenciando tanto a estrutura política quanto as práticas sociais que definiram a elite local. Essas influências não foram meramente absorvidas; elas foram reinterpretadas pelas lideranças de Bagé, que adaptaram as ideias nacionais às suas necessidades e contextos específicos, reforçando ou remodelando suas posições de poder.

A análise das dinâmicas de poder que ocorreram ao longo de quase cinco décadas em Bagé revela como as elites locais utilizaram a educação e outras práticas sociais como ferramentas para manter e expandir sua influência. Isso é ilustrado, por exemplo, pela maneira como a educação foi empregada para reforçar a hierarquia social existente, onde as lideranças locais não apenas controlavam as políticas educacionais, mas também moldavam o currículo para perpetuar os valores e a cultura que sustentavam sua posição dominante.

Essas práticas evidenciam a relação entre as transformações nos âmbitos federal e estadual e as formas como o contexto local respondeu a essas mudanças. Em Bagé, as políticas educacionais foram influenciadas pelas diretrizes estabelecidas em níveis mais amplos, ao mesmo tempo em que refletiam os interesses das elites locais. A utilização da educação e de outros recursos culturais como instrumentos de

manutenção e reprodução do poder demonstra a articulação entre os agentes políticos municipais e os movimentos nacionais. Dessa forma, a configuração social do município, especialmente no campo educacional, foi resultado tanto da adaptação às políticas nacionais quanto da preservação das estruturas e estratégias que garantiam a continuidade das influências locais.

Este estudo conclui que a formação das elites em Bagé resultou de um processo que articulou influências de movimentos nacionais e regionais com as dinâmicas políticas e sociais locais. A educação, enquanto prática social vinculada à estrutura de poder, foi um dos mecanismos utilizados para a manutenção das hierarquias existentes, refletindo a forma como o controle sobre o ensino contribuiu para a consolidação das elites. Dessa maneira, as relações de poder no município se estruturaram em meio às transformações políticas e econômicas mais amplas, demonstrando a interação entre contextos externos e estratégias locais na configuração das lideranças e na organização do espaço educacional.

3.2.5 Movimentos regionais e a formação das elites em Bagé

A formação das elites políticas e sociais em Bagé foi influenciada pelos movimentos regionais que marcaram o cenário político do Rio Grande do Sul ao longo do século XX. As alianças políticas entre Bagé e as esferas de poder estadual, bem como os alinhamentos ideológicos com movimentos regionais, desempenharam um papel preponderante nas contribuições de um grupo dirigente que estruturou o desenvolvimento político, social e econômico do município.

3.2.6 Influências dos movimentos políticos regionais nas elites de Bagé

A posição estratégica de Bagé, na fronteira com o Uruguai, conferiu à cidade um papel relevante nas dinâmicas políticas regionais, tornando-a um centro de poder influenciado por diversas correntes ideológicas. Esses movimentos, que variaram desde o conservadorismo republicano até as políticas trabalhistas e populistas, impactaram diretamente a configuração das elites locais, que buscavam se alinhar com as forças políticas dominantes para garantir sua posição e influência.

Durante o regime do Estado Novo, as elites bageenses foram moldadas por políticas centralizadoras impostas pelo governo de Getúlio Vargas. A nomeação de

líderes locais, como Jerônimo Mércio Silveira, para cargos de prefeito ilustra como o governo central utilizou sua influência para configurar a administração local, favorecendo aqueles que foram inseridos com suas diretrizes políticas.

Em Bagé, as elites locais, como Carlos Kluwe, exemplificaram essa prática ao utilizar a educação como uma ferramenta para legitimar sua posição, promovendo a criação de instituições educacionais que, ao mesmo tempo em que atendem às necessidades locais, reforçam a ordem social estabelecida.

3.2.7 A Relação de Bagé com o governo Estadual

A relação entre Bagé e o governo estadual ao longo do século XX foi caracterizada por períodos de cooperação e conflito, refletindo as interações políticas do período. Love (1975) destaca que, durante os governos estaduais de líderes como Ildo Meneghetti, houve um alinhamento que favoreceu investimentos em infraestrutura e educação no município. As políticas desenvolvimentistas promovidas por Meneghetti integraram Bagé de maneira mais eficaz à economia estadual, evidenciando um momento em que as elites locais articularam seus interesses com as diretrizes do governo estadual.

Por outro lado, Ferreira (2016) aponta que essa relação nem sempre se manteve estável. Durante o governo de Leonel Brizola, as políticas reformistas e sua postura autônoma em relação ao governo federal geraram tensões com as elites conservadoras de Bagé. Essas lideranças, tradicionalmente vinculadas a correntes políticas mais estabelecidas, resistiram às transformações propostas, o que resultou em disputas que impactaram a implementação de políticas públicas no município. Dessa forma, a relação entre Bagé e o governo estadual foi marcada por negociações constantes, nas quais interesses políticos locais e estaduais se cruzavam, influenciando os rumos da administração municipal.

A formação das elites em Bagé esteve diretamente relacionada aos movimentos sociais e políticos que se desenvolveram no cenário nacional e regional. Bodea (1992) destaca que o trabalhismo teve um papel central nesse processo, especialmente nas décadas de 1950 e 1960, quando influenciou a configuração política local. As políticas implementadas por Leonel Brizola, voltadas para a expansão da educação e a reforma agrária, geraram tanto adesão quanto resistência

entre os grupos dirigentes de Bagé, evidenciando as diferentes posições ideológicas no interior da elite local.

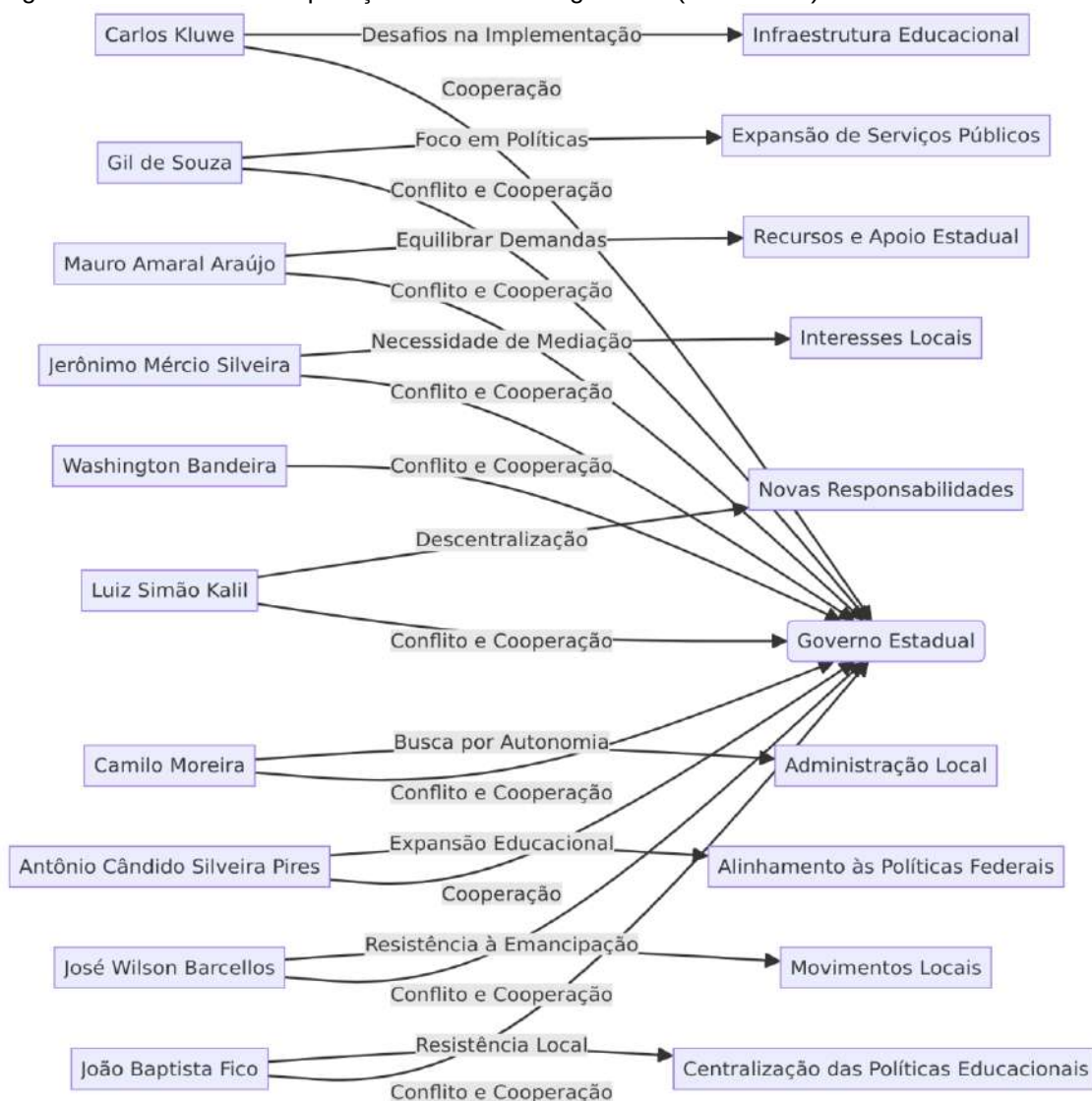
Nesse contexto, a análise das interações entre Bagé e o governo estadual revela um processo dinâmico de formação das elites, caracterizado por adaptações, negociações e disputas. As estratégias políticas adotadas pelas lideranças municipais foram moldadas pelas relações estabelecidas com instâncias de poder mais amplas, consolidando um modelo de atuação baseado na articulação entre diferentes esferas de decisão. Esse padrão de liderança influenciou a política local e regional nas décadas seguintes, demonstrando a continuidade das práticas de acomodação e resistência dentro das elites políticas.

Na próxima seção, serão apresentados casos específicos que exemplificam as alianças e tensões entre o poder municipal de Bagé e o governo estadual do Rio Grande do Sul. A análise, estruturada em tópicos, buscará demonstrar como essas interações contribuíram para a conformação das elites locais, destacando as dinâmicas políticas que influenciaram a organização do poder e sua evolução na região.

3.2.7.1 Exemplos de conflitos e cooperações

A seção "Exemplos de Conflitos e Cooperações" abordará casos emblemáticos das interações entre as lideranças locais de Bagé e o governo estadual ao longo do século XX. Estas interações foram fundamentais para o desenvolvimento político e social do município, com particular ênfase nos movimentos regionais que configuraram a formação das elites locais. A análise pretende ilustrar como as dinâmicas de poder entre prefeitos e as autoridades estaduais influenciaram diretamente as políticas públicas, especialmente em áreas como educação e infraestrutura. Vejamos o diagrama, representado pela Figura 55 abaixo:

Figura 55 - Conflitos e cooperações das elites bageenses (1944-1992)



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

O diagrama apresentado organiza as relações entre diferentes atores políticos e administrativos no contexto das interações entre o poder municipal de Bagé e o governo estadual do Rio Grande do Sul. Através de uma rede de conexões, o diagrama ilustra as principais áreas de conflito e cooperação, bem como as responsabilidades e desafios enfrentados por esses atores na implementação de políticas públicas e na formação das elites locais. Análise das Principais Conexões:

1. Carlos Kluwe:

- **Desafios na Implementação e Cooperação:** Carlos Kluwe parece estar envolvido principalmente na **Infraestrutura Educacional**. Isso indica que, embora

haja desafios significativos na consolidação dessas políticas, há também um nível de cooperação necessário para superá-los.

- **Foco em Políticas:** A ligação com a **Expansão de Serviços Públicos** sugere que Kluwe desempenha um papel importante na expansão e melhoria dos serviços públicos, possivelmente em cooperação com o governo estadual.

2. Gil de Souza:

- **Conflito e Cooperação:** A necessidade de equilibrar demandas locais e estaduais reflete-se na conexão de Gil de Souza com **Recursos e Apoio Estadual**. Isso indica que, apesar dos conflitos, existe uma cooperação significativa para garantir o suporte necessário.

- **Equilibrar Demandas:** Souza tem um papel central na mediação entre diferentes interesses, o que é essencial para o funcionamento eficaz das políticas estaduais em nível local.

3. Mauro Amaral Araújo e Jerônimo Mércio Silveira:

- Ambos estão envolvidos em dinâmicas de **Conflito e Cooperação**, sugerindo que eles estão frequentemente envolvidos em negociações delicadas com o governo estadual, possivelmente em torno de **Interesses Locais e Necessidade de Mediação**.

- Esses pontos de conflito indicam que suas funções exigem habilidades diplomáticas para mediar as necessidades e interesses locais com as políticas estaduais.

4. Washington Bandeira:

- Além do envolvimento em **Conflito e Cooperação**, Bandeira está associado à **Descentralização e Novas Responsabilidades**, o que sugere que ele é um ator importante na implementação de políticas que envolvem maior autonomia para o município, mas que também trazem novos desafios.

5. Luiz Simão Kalil:

- Kalil está fortemente ligado à **Descentralização e Novas Responsabilidades**, refletindo seu papel central em lidar com as mudanças políticas e administrativas resultantes da redemocratização e descentralização pós-1988.

- A relação de **Conflito e Cooperação** com o governo estadual indica que Kalil precisou navegar por tensões políticas complexas, ao mesmo tempo em que aproveitava oportunidades para fortalecer o poder local.

6. Camilo Moreira e Antônio Cândido Silveira Pires:

- Moreira busca **Autonomia** para a administração local, sugerindo uma ênfase em fortalecer a administração municipal frente às políticas estaduais.
- Pires, por sua vez, está envolvido na **Expansão Educacional e Alinhamento às Políticas Federais**, sugerindo que ele trabalha para garantir que as políticas educacionais locais estejam em consonância com diretrizes mais amplas, ao mesmo tempo em que coopera com o governo estadual.

7. José Wilson Barcellos e João Baptista Fico:

- Ambos estão associados à **Resistência à Emancipação e Resistência Local**, indicando que eles foram figuras centrais em movimentos que se opuseram a mudanças na estrutura territorial e política de Bagé.
- Esses atores estão inseridos em um contexto de **Conflito e Cooperação** com o governo estadual, evidenciando uma dinâmica onde, apesar da resistência, houve também tentativas de negociação e acomodação.

Deste modo, o diagrama manifesta uma rede complexa de interações entre diferentes atores no contexto das relações entre Bagé e o governo estadual. As conexões destacam as tensões e colaborações que moldaram a formação das elites locais e a configuração de políticas públicas. As áreas de conflito refletem os desafios enfrentados na tentativa de alinhar interesses locais com políticas estaduais e federais, enquanto as áreas de cooperação mostram a capacidade desses atores de trabalharem juntos para superar obstáculos e promover o desenvolvimento regional. A análise sugere que, apesar das divergências, a cooperação foi importante para adoção de políticas que atendessem tanto aos interesses locais quanto às exigências estaduais.

Ao nos aproximarmos do final deste capítulo, torna-se imperativo realizar uma síntese comparativa e uma discussão crítica das gestões das elites políticas de Bagé. Este exercício não apenas clareia as diferentes abordagens que essas lideranças adotaram ao longo das décadas, mas revela as suas contribuições e limitações no campo educacional. Ao promover uma reflexão mais profunda, poderemos entender como as mudanças políticas, econômicas e sociais orientaram o comportamento dessas elites e como esse teve impactos duradouros no desenvolvimento social e educacional da cidade.

Essa análise é fundamental não apenas para a compreensão histórica das gestões educacionais, mas também para embasar os próximos passos da pesquisa. Ao comparar essas gestões, estaremos mais preparados para desbravar a documentação escolar das unidades rurais de Hulha Negra que foram desativadas na década de 1990. Essas escolas multisseriadas desempenharam um papel crucial na educação rural e no desenvolvimento das comunidades locais. Contudo, sua desativação, em grande parte motivada por fatores econômicos e políticas de centralização, apagou aspectos significativos da memória educacional e cultural local.

Nos próximos momentos, nossa investigação buscará resgatar essa memória, explorando os documentos escolares e conectando-os às dinâmicas sociais e políticas que influenciaram a sua desativação. Ao trazer à tona essa história, o objetivo é compreender como as decisões tomadas pelas elites políticas impactaram o cotidiano educacional das comunidades rurais. Através desse resgate, esperamos não apenas buscar a memória local, mas também promover uma reflexão crítica sobre os desafios e as possibilidades da educação rural no contexto das transformações políticas e sociais da época.

Assim sendo, este estudo buscará olhar para o passado com um olhar cuidadoso, valorizando as histórias daqueles que vivenciaram as mudanças no cenário educacional e possibilitando uma nova compreensão sobre o papel das elites na condução desses processos.

No subtópico abaixo, serão explorados os impactos das lideranças locais de Bagé na educação, com um foco especial na contribuição dessas lideranças para a emancipação de Hulha Negra. Serão analisadas as políticas e ações que configuraram o cenário educacional, destacando como essas intervenções influenciaram tanto o desenvolvimento da educação quanto o processo de emancipação política e administrativa de Hulha Negra.

3.2.8 Impacto das lideranças locais na educação e na emancipação de Hulha Negra

O processo de emancipação de Hulha Negra exemplifica as relações entre as lideranças locais e as estruturas de poder político. A análise de documentos históricos, como pareceres jurídicos, correspondências oficiais e relatórios legislativos, possibilita compreender como as elites de Bagé participaram da criação e organização do novo município. Esses registros revelam tanto os desafios legais enfrentados quanto as

estratégias utilizadas por diferentes grupos para influenciar o processo, seja apoiando ou questionando a emancipação.

A partir dessa documentação, é possível examinar a dinâmica política que envolveu a formação de Hulha Negra, evidenciando as articulações realizadas e o papel desempenhado pelas elites locais na definição dos rumos administrativos do município. Na sequência, será analisada a influência dessas forças políticas na consolidação de Hulha Negra, considerando os interesses em disputa e as formas como esses agentes intervieram na estruturação do novo cenário municipal.

3.2.8.1 A articulação política e o papel das elites na criação de Hulha Negra

A formação do município de Hulha Negra no Rio Grande do Sul representa um exemplo das dinâmicas de poder e das transformações territoriais ocorridas no Brasil durante a segunda metade do século XX. Este episódio revela as intrincadas negociações e conflitos que envolvem a criação de novos municípios, destacando a tensão entre interesses locais e regionais, bem como as estratégias das elites para manter ou expandir seu poder político e econômico.

A resistência inicial das elites bageenses à emancipação de Hulha Negra pode ser compreendida à luz do conceito de "campo de poder" proposto por Bourdieu (1989). O campo de poder é definido como o espaço das relações de força entre diferentes tipos de capital, em que grupos competem para manter ou alterar as estruturas de dominação existentes. Neste contexto, as elites de Bagé, fortemente estabelecidas, buscavam preservar seu controle sobre um território cuja emancipação ameaçaria sua esfera de influência direta. Segundo Bourdieu (1989, p. 375):

O campo do poder é o espaço das relações de força entre os diferentes tipos de capital ou, mais precisamente, entre os agentes suficientemente providos de um dos diferentes tipos de capital para poderem dominar o campo correspondente.

Como discutido anteriormente, o conceito de "judicialização da política" proposto por Arretche (2000) desempenha um papel singular na compreensão das dinâmicas de poder no federalismo brasileiro. Retomando esse conceito, é importante sublinhar que a utilização de argumentos jurídicos para contestar o plebiscito de 1964, no caso de Hulha Negra, exemplifica de maneira clara a aplicação dessa

judicialização. Embora esse fenômeno tenha se intensificado significativamente após a Constituição de 1988, suas raízes podem ser rastreadas em períodos anteriores. Arretche observa que "a judicialização da política tem se tornado um fenômeno cada vez mais presente no federalismo brasileiro, onde conflitos entre diferentes níveis de governo são frequentemente resolvidos na arena judicial" (Arretche, 2000, p. 47).

No contexto específico de Hulha Negra, as elites bageenses recorreram à judicialização como uma estratégia para tentar impedir a perda de controle territorial, mesmo que de maneira temporária.

Apesar da resistência, a eventual aprovação da emancipação de Hulha Negra indica a existência de fissuras dentro do grupo dominante em Bagé. Gomes e Mac Dowell (2000, p. 25) sugerem que a criação de novos municípios no Brasil frequentemente resulta de alianças entre elites locais emergentes e setores das elites estaduais, que veem na emancipação uma oportunidade de expandir suas bases de apoio político, pois, "a criação de novos municípios frequentemente resulta de alianças entre elites locais emergentes e setores das elites estaduais, que veem na emancipação uma oportunidade de expandir suas bases de apoio político".

A divisão interna das elites de Bagé pode ser interpretada como um reflexo das transformações sociais e econômicas do Rio Grande do Sul na época. Love (1975, p. 234) argumenta que a segunda metade do século XX foi marcada por uma reconfiguração das estruturas de poder no estado, com a emergência de novos atores econômicos e políticos, isto como, "o declínio relativo ao poder das oligarquias abriu espaço para a ascensão de novos grupos, muitas vezes ligados ao comércio e à indústria emergente".

A gestão de Luiz Simão Kalil em Bagé, especialmente durante seu segundo mandato (1989-1992), ocorreu em um contexto político distinto, marcado pela redemocratização e pela promulgação da Constituição de 1988. Esta Constituição fortaleceu o papel dos municípios ao conferir-lhes maior autonomia e recursos, mas também trouxe novas responsabilidades.

Segundo Souza (2005, p. 132), "essa descentralização também trouxe novas responsabilidades e expectativas por parte da população". A priorização das áreas rurais durante a gestão de Kalil reflete sua tentativa de responder às necessidades específicas de Bagé, mesmo em um cenário de conflitos e divergências com o governo estadual.

Os conceitos de dependência de trajetória (*path dependence*) e janelas de oportunidade política oferecem um referencial para compreender a resistência à emancipação de Hulha Negra dentro do contexto político de Bagé. Segundo Pierson (2000), a dependência de trajetória indica que decisões políticas passadas influenciam e limitam as escolhas futuras, reforçando padrões já estabelecidos. No caso de Bagé, esse conceito ajuda a entender a oposição à emancipação de Hulha Negra, que refletia a continuidade de práticas que centralizavam o poder nas elites locais, restringindo mudanças na configuração territorial.

A atuação de José Wilson Barcellos em 1964 exemplifica esse processo, demonstrando como a estrutura política consolidada anteriormente determinou as decisões administrativas subsequentes. Pierson (2000, p. 251) destaca que "decisões políticas tomadas no passado tendem a condicionar as escolhas futuras", o que no caso bageense se manifesta na manutenção da influência das elites sobre o território, moldando as respostas às reivindicações de autonomia municipal.

Por outro lado, o conceito de janelas de oportunidade política, desenvolvido por Kingdon (2006), sugere que mudanças estruturais se tornam viáveis quando há uma convergência entre problemas, soluções e contexto político. No caso de Hulha Negra, a redemocratização possibilitou novas articulações, pois, como observa Kingdon (2006, p. 173), "as mudanças nas políticas públicas ocorrem quando problemas, soluções e condições políticas convergem, criando oportunidades para ação". A combinação entre demandas por reforma agrária, reivindicações por maior autonomia local e as transformações institucionais trazidas pela nova Constituição configurou um cenário propício para a emancipação do município.

Assim, a análise da formação de Hulha Negra demonstra como estruturas políticas consolidadas condicionaram a trajetória do município, ao mesmo tempo em que momentos de mudança possibilitaram reconfigurações. A interação entre a permanência de práticas estabelecidas e a abertura de novas possibilidades políticas evidencia as formas pelas quais as relações de poder foram negociadas e redefinidas ao longo do tempo.

A reforma agrária na região da Hulha Negra, ocorrida durante o governo de Luís Kalil, se insere em um contexto de conflitos sociais e econômicos intensos, representando um dos principais marcos para quem estuda a trajetória do MST. A região, marcada pela concentração fundiária e desigualdade no acesso à terra, tornou-se um palco emblemático das tensões geradas pelas políticas de

reassentamento de famílias sem-terra, que se iniciam no final da década de 1980 e intensificaram-se no final da década de 1990.

Um dos pontos centrais do conflito na Hulha Negra foi à chegada de diversas famílias de colonos de outras partes do estado, realocadas sem a devida infraestrutura, assistência técnica, ou apoio financeiro, o que acirrou as disputas com pequenos produtores locais que reivindicavam as mesmas terras. O MST, em suas ações de ocupação, confrontava-se tanto com os interesses de latifundiários quanto com a ausência de uma política agrária eficaz que contemplasse as reais necessidades dos assentados. A falta de planejamento adequado por parte do governo, como a ausência de acesso a serviços básicos e suporte produtivo, gerou um cenário de miséria e instabilidade social, resultando em conflitos que foram além das disputas territoriais, afetando o tecido social da região.

Este cenário não só evidenciou a precariedade das políticas de reforma agrária da época, mas também fortaleceu a mobilização do MST, que encontrou na Hulha Negra um exemplo concreto das falhas do sistema fundiário brasileiro, reforçando a narrativa de luta pela terra e justiça social. Estes eventos são relevantes para o entendimento das estratégias e demandas do MST, que passou a exigir não apenas o direito à terra, mas também condições dignas para o desenvolvimento agrícola e social dos assentados.

A postura de Kalil em relação à emancipação de Hulha Negra também reflete uma adaptação estratégica às novas realidades impostas pela descentralização. Segundo Arretche (2000, p. 112), "os governos municipais tiveram que desenvolver novas capacidades e estratégias para lidar com as responsabilidades e desafios trazidos pela redemocratização". Ao não resistir à emancipação, Kalil demonstrou uma compreensão sofisticada das novas dinâmicas políticas em jogo.

A estratégia adotada por Kalil pode ser analisada a partir do conceito de capital social, desenvolvido por Robert Putnam (1996). Esse conceito se refere à capacidade de cooperação e articulação entre diferentes atores políticos e sociais para a construção de uma governança eficaz. Putnam (1996, p. 98) ressalta que "a capacidade de cooperação e negociação entre diferentes atores políticos e sociais é fundamental para uma governança eficaz", o que permite compreender a postura de Kalil diante do processo de emancipação de Hulha Negra. Em vez de adotar um confronto direto com os grupos que defendiam a separação territorial, sua atuação demonstrou um esforço de negociação e adaptação para preservar sua posição

dentro do cenário político local. Dessa forma, sua conduta evidencia como as relações de poder foram reconfiguradas nesse contexto, considerando os limites e possibilidades oferecidos pelo momento político.

A análise da criação de Hulha Negra durante a gestão de Luiz Simão Kalil revela as dinâmicas de poder local no contexto da redemocratização brasileira. A mudança de postura em relação à emancipação manifesta não apenas as transformações políticas e sociais em curso no país, mas também a capacidade dos atores políticos locais de se adaptar estrategicamente às novas realidades. Ao equilibrar demandas conflitantes e preservar sua influência, as elites locais demonstraram uma habilidade notável em navegar por um cenário político em rápida transformação.

3.2.8.2 A reorganização educacional pós-emancipação

Após a emancipação, a nova administração de Hulha Negra enfrentou o desafio de construir um sistema educacional capaz de atender às necessidades da população local. Os documentos analisados incluem relatórios da administração municipal e correspondências oficiais com o governo estadual, que detalham os esforços para reestruturar as escolas e implementar novas políticas educacionais.

Os registros indicam que a reorganização do sistema educacional foi uma das primeiras medidas tomadas pela nova administração. A criação de escolas técnicas e programas de alfabetização para adultos, mencionada nos relatórios municipais reflete uma estratégia clara de desenvolvimento educacional voltada para a realidade econômica local, que era predominantemente agrícola. Esses documentos, como o Relatório Municipal da Hulha Negra, da primeira gestão do município que data de 1993 a 1996, também mostram a busca por parcerias com o governo estadual para garantir recursos e apoio técnico, evidenciando uma abordagem estratégica das lideranças locais para fortalecer a infraestrutura educacional de Hulha Negra.

Além disso, os relatórios destacam a importância dada à formação de professores e à adaptação do currículo às necessidades locais, como a agricultura e o comércio, áreas chaves para o desenvolvimento econômico do município. A administração local, ao priorizar a educação, buscava não apenas atender às demandas imediatas, mas também criar as bases para um desenvolvimento sustentável em longo prazo.

3.2.8.3 Iniciativas educacionais promovidas pelas lideranças locais em Hulha Negra

A emancipação de Hulha Negra, formalizada em 1992, representou um marco significativo na história da comunidade local, possibilitando que a região se descolasse administrativamente de Bagé e pudesse traçar seu próprio caminho de desenvolvimento. Um dos principais motores desse processo emancipatório foi à insatisfação com o atendimento educacional oferecido enquanto Hulha Negra era um distrito de Bagé.

A centralização dos recursos e decisões em Bagé resultava em uma oferta educacional insuficiente e inadequada para as necessidades da população de Hulha Negra, o que fomentou o desejo de autonomia. Esta análise se propõe a discutir como as lideranças locais de Hulha Negra, após a emancipação, promoveram iniciativas educacionais que visavam não apenas preencher as lacunas deixadas pelo período de subordinação a Bagé, mas também criar as bases para um desenvolvimento sustentável e inclusivo do novo município.

Antes de sua emancipação, Hulha Negra era administrada como um distrito de Bagé, o que implicava na dependência das decisões tomadas no núcleo urbano central desse município. Esse modelo centralizador resultava em uma distribuição desigual dos recursos públicos, especialmente na área educacional. Conforme relatam os documentos históricos analisados, Hulha Negra contava com um número reduzido de escolas, cujas condições eram precárias, tanto em termos de infraestrutura quanto de recursos humanos.

A falta de escolas suficientes e adequadamente equipadas, combinada com a dificuldade de atrair e reter professores qualificados configurava um cenário de negligência educacional que impactava negativamente o desenvolvimento da região. A população local, majoritariamente rural e envolvida com atividades agrícolas, via-se desprovida de um sistema educacional que refletisse e atendesse suas necessidades e aspirações. Esse cenário de desamparo foi um dos fatores que catalisaram o movimento de emancipação, uma vez que a educação era percebida como essencial para a construção de uma sociedade mais justa e desenvolvida.

A centralização administrativa em Bagé perpetuava uma lógica de alocação de recursos que privilegiava as áreas urbanas centrais em detrimento dos distritos periféricos, como Hulha Negra. Esta dinâmica, muito bem retratada pela imprensa local, resultava em uma disparidade significativa no desenvolvimento das

infraestruturas educacionais. Relatórios educacionais da época, analisados a partir dos documentos históricos, evidenciam que Bagé concentrava investimentos em escolas localizadas em seu núcleo urbano, enquanto as escolas em Hulha Negra operavam em condições de precariedade.

As lideranças locais de Hulha Negra, conscientes dessas desigualdades, identificaram na emancipação uma oportunidade para romper com essa lógica centralizadora. A criação do município permitiu que as lideranças locais assumissem o controle sobre os recursos e as políticas educacionais, redirecionando os esforços para a melhoria das condições de ensino e aprendizado na região. O processo emancipatório, portanto, não se deu apenas por questões administrativas ou políticas, mas foi amplamente impulsionado pela necessidade de corrigir as falhas no sistema educacional herdado de Bagé.

A teoria do desenvolvimento humano, conforme proposta por Amartya Sen (2010) oferece um quadro interpretativo para entender a relação entre educação e desenvolvimento em contextos de emancipação municipal. Segundo Sen (2010), a educação desempenha um papel importante na expansão das liberdades individuais e na capacitação das comunidades para participar ativamente do desenvolvimento socioeconômico. Em Hulha Negra, a falta de um sistema educacional ordenado e adaptado às realidades locais limitava as oportunidades de desenvolvimento pessoal e comunitário, perpetuando um ciclo de pobreza e subdesenvolvimento.

Sem (2010) argumenta que a privação de serviços educacionais adequados não apenas restringe o crescimento econômico sustentável, mas também marginaliza a comunidade em termos de participação social e política. Para Hulha Negra, a emancipação significou uma oportunidade de reverter essa privação, permitindo a institucionalização de políticas educacionais que atendessem diretamente às necessidades da população local e promovessem a justiça social e o desenvolvimento sustentável.

O movimento de emancipação de Hulha Negra foi, em grande parte, uma resposta à negligência educacional sofrida durante o período em que o distrito era administrado por Bagé. As lideranças locais, que emergiram como protagonistas do processo emancipatório, utilizaram a questão educacional como um dos principais argumentos para a separação.

Os documentos analisados, que compõem o "Processo de Emancipação da Hulha Negra", disponível na Biblioteca Nórís Paiva em Hulha Negra, demonstram que

a educação era um tema recorrente nas discussões sobre as previsões da emancipação. Este processo, que inclui documentos da Assembleia Legislativa, dados demográficos de 1964, certificados de requerimento para emancipação, relação dos eleitores com o número dos seus legítimos cargos eleitorais, as profissões dos residentes na zona distrital, entre outros documentos referentes ao município, oferecem uma visão das preocupações e prioridades da comunidade local durante o processo emancipatório. As atas das assembleias legislativas e das reuniões comunitárias, em particular, evidenciam que a questão educacional era frequentemente debatida como um aspecto medular para o desenvolvimento e autonomia da região.

Essas lideranças reconheciam que a autonomia administrativa permitiria a implementação de uma gestão mais eficaz dos recursos educacionais, com a construção de novas escolas, a melhoria das condições de ensino e a elaboração de um currículo escolar que refletisse as particularidades econômicas e culturais de Hulha Negra. Conforme mencionado por Santos (2022, p. 195):

A relação entre educação e desenvolvimento é particularmente evidente em municípios recém-emancipados, onde as lideranças locais, ao perceberem as lacunas herdadas do processo de emancipação, devem agir rapidamente para estabelecer políticas educacionais que não apenas atendam às necessidades imediatas, mas que também projetem o município em uma trajetória de crescimento sustentável.

Essa citação sublinha a visão de longo prazo das lideranças de Hulha Negra, que entendiam a educação como um eixo central para o desenvolvimento do município. A emancipação, nesse sentido, foi vista como um meio de garantir que a educação pudesse desempenhar seu papel transformador na sociedade local, capacitando as novas gerações a liderar o município em direção a um futuro mais próspero.

Após a conquista da emancipação, a reorganização do sistema educacional de Hulha Negra tornou-se uma das principais prioridades da nova administração municipal. A gestão educacional passou a ser vista como uma ferramenta essencial para fortalecer a identidade do novo município e promover seu desenvolvimento econômico e social.

A administração local, consciente da necessidade de criar um sistema educacional eficiente e inclusivo, iniciou um processo de reestruturação das escolas

existentes. Esse processo foi marcado pela busca de parcerias com o governo estadual e federal, além da adoção de programas específicos para atender às necessidades locais, como a alfabetização de adultos e a formação técnica.

3.3 Síntese comparativa e discussão crítica

Neste momento, faremos uma síntese comparativa e uma discussão crítica das gestões analisadas, destacando os principais pontos de convergência e divergência entre elas. Neste sentido, avaliamos as políticas educacionais materializadas, a eficácia administrativa, e o impacto socioeconômico em Bagé, considerando o contexto histórico de cada gestão. A análise buscou identificar lições aprendidas e desafios enfrentados, contribuindo para uma compreensão mais profunda das transformações ocorridas no período.

Deste modo, a análise dos documentos históricos indicou que as políticas educacionais em Hulha Negra abrangeram não apenas a criação de novas escolas, mas também a reformulação do currículo para atender às demandas locais. Oliveira (2021) destaca que a introdução de programas de formação técnica específicos para a agricultura e o comércio teve um papel estratégico na qualificação de jovens e adultos, considerando a relevância desses setores para a economia local. As atas da Câmara Municipal registraram debates recorrentes sobre o financiamento da educação e a formalização de parcerias com instituições de ensino técnico, demonstrando que essas ações fizeram parte do planejamento municipal.

Além de ampliar o acesso à educação, essas iniciativas foram desenvolvidas para a construção de uma identidade local. O primeiro relatório da Prefeitura Municipal de Hulha Negra (1993-1996), modificado na gestão de Marco Antônio Canto Ballejo, aponta que as políticas educacionais adotadas no período inicial do município foram determinantes para fortalecer o vínculo da comunidade com o novo território. Oliveira (2021, p. 143) ressalta que:

A educação, quando integrada a um plano mais amplo de desenvolvimento rural, atua como um eixo estruturante que permite a implementação de outras políticas públicas essenciais, como a saúde e a infraestrutura, criando uma sinergia que potencializa o crescimento sustentável das comunidades locais.

Essa perspectiva norteou as ações das lideranças municipais, que viam na educação um instrumento para articular o desenvolvimento rural às particularidades econômicas e culturais da região. A revisão dos documentos revela que, ao longo do processo de emancipação, a educação foi concebida como uma estratégia para superar as limitações herdadas do período de subordinação a Bagé e consolidar uma nova estrutura administrativa.

O alinhamento entre ensino, economia e identidade comunitária reflete-se no aumento das taxas de alfabetização e na melhoria das condições de vida da população, conforme registrado nos relatórios municipais. A literatura consultada confirma que, em contextos de emancipação recente, a educação não se restringe à solução de demandas imediatas, mas se configura como um elemento estruturante das políticas públicas, contribuindo para a organização social e o fortalecimento das dinâmicas locais.

3.3.1 Comparação entre as elites dos diferentes períodos

A comparação entre as elites políticas e educacionais de Bagé ao longo dos diferentes períodos trabalhados demonstra um panorama multifacetado e marcado por continuidades e rupturas que refletem as transformações sociais, políticas e econômicas do Brasil ao longo do século XX.

Inicialmente, observa-se que as elites locais durante o período pré-1964 eram caracterizadas por uma forte ligação com as oligarquias rurais e com o poder econômico tradicional da região. Figuras como Jerônimo Mércio Silveira, e João Baptista Fico representavam uma classe política que, embora buscasse a modernização e o desenvolvimento da cidade, ainda estava profundamente enraizada nas estruturas de poder tradicionais. Suas políticas educacionais, embora progressistas para a época, muitas vezes refletiram uma visão paternalista e centralizadora da educação.

Com o advento do regime militar em 1964, observa-se uma reconfiguração das elites locais. Prefeitos como José Wilson Barcellos e Washington Bandeira emergiram como representantes de uma nova ordem política, alinhada com os ideais do regime autoritário. Nesse período, as políticas educacionais passaram a refletir uma visão mais tecnocrática e alinhada com os interesses do governo federal, priorizando a

expansão quantitativa do sistema educacional em detrimento de uma abordagem mais qualitativa e crítica.

Pierre Bourdieu, em sua obra "A Distinção" (2007), oferece uma perspectiva teórica valiosa para compreender essas transformações. Segundo Bourdieu, as elites utilizam o capital cultural e social para manter e reproduzir suas posições de poder. No caso de Bagé, observa-se como as políticas das elites adaptaram seu discurso e práticas educacionais para se alinharem com as novas estruturas de poder impostas pelo regime militar, mantendo assim sua influência e prestígio.

A gestão de Antônio Cândido Silveira Pires (1971-1975) representa um momento emblemático dessa transição. Sua administração, marcada por um discurso de modernização e eficiência, ilustra como as elites locais buscam se legitimar através de grandes obras e projetos de desenvolvimento, muitas vezes ao custo da participação popular e da preservação da identidade cultural local. Como argumenta Marilena Chauí (2000), esse tipo de modernização autoritária tende a silenciar vozes dissidentes e marginalizar grupos que não se enquadraram na narrativa oficial de progresso.

O período de redemocratização, representado por gestões como a de Carlos Sá Azambuja (1979-1985 e 1997-2001), trouxe novos desafios e oportunidades para as elites locais. A necessidade de se adaptar a um contexto de maior participação democrática e de demandas sociais mais complexas desenvolveu uma reconfiguração das estratégias de poder. Nesse sentido, a criação de instâncias como o Conselho Municipal de Educação pode ser vista como uma tentativa de responder a essas novas demandas, ainda que, como aponta Bourdieu (2011), estruturas essas muitas vezes funcionam mais como mecanismos de legitimação do que como espaços efetivos de participação popular.

É importante ressaltar que, ao longo desses diferentes períodos, as elites educacionais de Bagé não foram meras receptoras passivas das políticas impostas de cima. Educadores e gestores locais muitas vezes buscaram adaptar e reinterpretar as diretrizes nacionais de acordo com as necessidades e realidades locais.

Dando continuidade à investigação, a próxima discussão abordará as dinâmicas de continuidade e ruptura nas políticas educacionais de Bagé, analisando como essas mudanças refletiram as transformações políticas e sociais do período.

3.3.2 Reflexões sobre a continuidade e ruptura nas políticas educacionais

A análise das políticas educacionais em Bagé durante o regime civil-militar e a transição democrática exige uma abordagem que considere as relações entre contexto político, disputas institucionais e práticas educacionais. Bourdieu (1989) argumenta que o campo educacional é um espaço de disputa, onde agentes e instituições competem pela imposição de suas concepções e interesses. Em Bagé, as políticas educacionais refletiram esse embate, ora reafirmando diretrizes autoritárias, ora permitindo reconfigurações nas práticas de ensino e gestão.

Durante as gestões de José Wilson Barcellos e Washington Bandeira, a expansão da rede escolar e a adoção de um modelo tecnicista de ensino alinharam-se ao projeto desenvolvimentista do regime militar, que entenderam a educação como instrumento para a formação de mão de obra comprometida. Saviani (2008) observa que essa abordagem agressiva à educação é um conjunto de métodos e técnicas, esvaziando seu potencial crítico. No entanto, a ampliação da oferta de ensino não surgiu apenas nesse período, mas deu continuidade às políticas já existentes, diferenciando-se pela ênfase na eficiência e pela centralização das decisões.

Com a redemocratização, novas estratégias foram incorporadas à política educacional de Bagé, especialmente com a criação do Conselho Municipal de Educação em 1981, durante a gestão de Carlos Sá Azambuja. Avritzer (2008) ressalta que a criação de espaços institucionais de participação não garante, por si só, a democratização das políticas públicas, sendo necessário avaliar o alcance dessas iniciativas e dos grupos envolvidos no processo decisório. Essa reflexão se aplica ao contexto bageense, onde a formalização de mecanismos participativos não elimina as tensões sobre o controle e os rumores da educação municipal.

A relação entre as diretrizes nacionais e as adaptações locais também merece atenção. Ball (1994) destaca que as políticas educacionais não são simplesmente inovadoras, mas reinterpretadas pelos agentes locais, que negociam suas possibilidades e impactos. Em Bagé, as gestões municipais lidaram com essas diretrizes de aspectos distintos: algumas mantiveram estruturas centralizadoras, enquanto outras buscaram ampliar a autonomia educacional. A formação e valorização docente se insere nessa dinâmica, com a intensificação da feminização do magistério, destacada por Silva (2024), que aponta tantas oportunidades quanto aos desafios decorrentes desse processo.

A descentralização do ensino fundamental, intensificada no contexto da redemocratização, alterou as relações entre município e estado, mas também impôs desafios administrativos e financeiros. Arretche (2000) sugere que a descentralização, sem mecanismos funcionais de redistribuição, pode acentuar desigualdades regionais. No caso de Bagé, essa perspectiva se confirma na dificuldade da administração local em lidar com a ampliação de responsabilidades sem a correspondente ampliação de recursos e infraestrutura.

Ao longo desse período, persistiram desigualdades educacionais entre áreas urbanas e rurais, evidenciando a necessidade de questionar os efeitos das políticas adotadas. Embora tenha havido investimentos na ampliação da infraestrutura, as disparidades de acesso e qualidade do ensino ajudaram a marcar a organização do sistema educacional.

A análise desses processos evidencia a interação entre permanências e transformações na política educacional de Bagé, revelando a educação como um campo de disputa no qual diferentes agentes negociaram interesses, legitimaram práticas e redefiniram estratégias. No entanto, muitos aspectos dessas dinâmicas ainda carecem de investigação mais aprofundada. A forma como as políticas foram abordadas pelos sujeitos envolvidos, os impactos de longo prazo das decisões tomadas e as resistências que emergiram nesse contexto são questões que merecem novas abordagens.

Dessa maneira, este estudo não se encerra aqui, mas abre caminhos para que outros pesquisadores ampliem esse debate, explorando novas fontes, cruzando diferentes perspectivas e trazendo à tona narrativas que ainda não foram plenamente comprovadas. A história do espaço educacional de Bagé e Hulha Negra, como tantas outras histórias locais, é um terreno fértil para compreender como as relações de poder se estruturam, se reinventam e são contestadas ao longo do tempo. O desafio, portanto, é continuar investigando, questionando e construindo novas interpretações que possam contribuir para uma compreensão mais ampla do papel da educação nas configurações sociais do país.

3.4 Resumo do capítulo

O estudo das políticas educacionais em Bagé entre 1944 e 1992 evidencia como as lideranças locais influenciaram o desenvolvimento do ensino e as relações

sociais no município. Nesse período, marcado por transformações políticas e econômicas no Brasil, as elites locais negociaram constantemente com as esferas estadual e federal para manter sua influência e moldar a organização da educação.

A ampliação da rede escolar e a melhoria dos programas educacionais refletiram tanto avanços no acesso ao ensino quanto estratégias voltadas à manutenção de estruturas de poder. A construção de escolas, a formação docente e a definição de políticas foram direcionadas em meio a interesses diversos, nem sempre alinhadas às necessidades mais amplas da população.

Durante o regime civil-militar, a adaptação das lideranças bageenses às diretrizes nacionais possibilitou a continuidade das políticas educacionais, mas também reforçou práticas clientelistas e desigualdades estruturais. A educação foi utilizada como instrumento de formação técnica e disciplinar, limitando seu potencial como espaço de reflexão crítica e transformação social.

Com a redemocratização, novas demandas por participação e transparência exigiram mudanças na gestão educacional. A necessidade de equilibrar essas demandas com restrições orçamentárias e resistências políticas revelou os desafios na construção de um ensino mais acessível e inclusivo.

O crescimento da oferta educacional não pode ser aplicado apenas pelo aumento no número de matrículas e escolas. É necessário considerar que essas políticas impactaram as relações sociais e a distribuição do conhecimento. O acesso ao ensino foi ampliado, mas as desigualdades entre diferentes grupos e regiões continuaram a ser um obstáculo para uma educação verdadeiramente democrática.

O caso de Bagé ilustra como as políticas educacionais foram influenciadas por disputas de poder e pela necessidade de adaptação a contextos políticos específicos. À medida que as lideranças locais promovem avanços, mas também estabelecem limites que condicionam os efeitos dessas políticas. O ensino, longe de ser apenas um instrumento de desenvolvimento econômico, esteve diretamente ligado a interesses políticos que, em muitos momentos, restringiram seu potencial emancipador.

As novas gerações de gestores e educadores enfrentaram o desafio de superar essas limitações, ampliando o papel da educação como meio de formação crítica e cidade. Isso exige um olhar que vá além da simples expansão da rede escolar, concentrando esforços na qualidade do ensino e na redução das desigualdades históricas.

O estudo das políticas educacionais em Bagé entre 1944 e 1992 demonstra que o ensino se estruturou a partir de constantes negociações, adaptações e conflitos. As mudanças não ocorreram de forma linear, mas refletiram permanências e disputas entre diferentes agentes. O desafio que permanece é transformar a educação em um elemento eficaz de reorganização social, garantindo que seu potencial de mudança seja plenamente aproveitado.

O próximo capítulo discutirá “Educação e transformação social: as políticas educacionais em Bagé e Hulha Negra”, explorando o impacto do ensino no desenvolvimento dessas comunidades. Situadas em contextos rurais e urbanos distintos, Bagé e Hulha Negra apresentam desafios e estratégias próprias na organização do ensino.

Serão examinadas legislações e políticas externas à educação primária e rural, observando como essas iniciativas respondem às necessidades locais. O objetivo é compreender como a educação influenciou a organização social e econômica dessas regiões, identificando tanto os avanços quanto os limites das políticas adotadas.

4 Entre centralização e autonomia: Cultura e educação em Bagé e Hulha Negra (1944-1992)

Este capítulo oferece uma análise das transformações educacionais ocorridas nessas localidades em três períodos históricos chave: a redemocratização pós-Estado Novo (1944-1964), o regime civil-militar (1965-1984) e o retorno à democracia (1985-1992).

O texto explora como as leis educacionais refletem os interesses culturais e políticos dos grupos locais, destacando o papel das elites na formulação de políticas, muitas vezes em tensão com as diretrizes nacionais. Em Bagé e sua zona distrital Hulha Negra, educadores e gestores escolares demonstraram capacidade de adaptação e resistência às políticas centralizadas, o que Michel de Certeau (1994) conceitua como "adaptações criativas". Esses agentes não eram meros executores das políticas estatais, mas participavam ativamente na ressignificação das diretrizes educacionais para adequá-las às demandas locais.

Um dos focos de análise é a expansão da educação primária, impulsionada pela Constituição de 1946, e os desafios enfrentados em Hulha Negra, como a falta de infraestrutura e o desinteresse das elites em investir na educação rural. A partir de uma investigação minuciosa das fontes históricas, como legislações, telegramas e correspondências, o capítulo revela as contradições e dificuldades enfrentadas no desenvolvimento educacional nessas localidades.

Portanto, este estudo oferece uma visão sobre como as políticas educacionais nacionais foram ressignificadas no contexto local, especialmente nas áreas rurais. A análise problematiza o alcance e as limitações das legislações educacionais no que tange à inclusão e à formação cidadã, discutindo a tensão constante entre a centralização das políticas governamentais e a autonomia local na gestão

Ao final, o capítulo clarifica um momento importante da história educacional de Bagé e fornece perspectivas sobre como a educação foi usada como ferramenta de controle social e como, ao mesmo tempo, educadores e gestores buscaram preservar um grau de autonomia frente às diretrizes centralizadoras.

4.1 As legislações educacionais locais no período de redemocratização (1944-1964)

O período de redemocratização entre 1944 e 1964 trouxe transformações nas políticas educacionais brasileiras, refletidas nas legislações locais dos municípios. Nesse contexto, as leis educacionais de Bagé buscaram alinhar-se às diretrizes nacionais de expansão da educação primária e rural. As elites locais desempenharam um papel relevante na formulação dessas leis, mediando entre as demandas da população e os interesses políticos e econômicos dominantes.

Os avanços legislativos no campo educacional enfrentaram desafios na implementação, especialmente em áreas rurais, onde a expansão do ensino foi limitada por questões logísticas e resistências culturais. As leis educacionais de Bagé, nesse período, foram formuladas em um contexto de redemocratização, refletindo tanto os ideais políticos nacionais quanto as condições locais. Esse cenário evidencia as diferenças entre as diretrizes condicionais e sua aplicação efetiva.

Esta seção examina o impacto das legislações educacionais no período de redemocratização (1944-1964), considerando o contexto político nacional e local pós-Estado Novo.

4.1.1. Contexto nacional e local: pós-estado novo e redemocratização

A educação em Bagé, especialmente em Hulha Negra, acompanhou as transformações educacionais do Brasil no período pós-Estado Novo. A redemocratização trouxe mudanças que impactaram tanto o ensino urbano quanto o rural, orientando práticas educacionais e decisões políticas locais. Saviani (2007) aponta que o debate entre a escola pública e particular foi central na década de 1950, influenciando diretamente a formulação das políticas educacionais em cidades como Bagé.

Maria Luísa Santos Ribeiro (1998) observa que a expansão da educação primária em áreas rurais trazia desafios decorrentes da falta de reconhecimento das especificidades do campo, intensificando as dificuldades em regiões como Hulha Negra. Romanelli (1986) acrescenta que a legislação educacional expressava a extensão de uma sociedade em transformação. Em Bagé, as leis foram elaboradas

em diálogo com as diretrizes nacionais, mas adaptadas às demandas e condições regionais.

Logo, a construção de escolas em Bagé faz parte de um projeto de modernização nacional, integrando a educação como ferramenta de transformação social e econômica. Stephanou e Bastos (2005) afirmam que as legislações educacionais do período respondiam tanto aos interesses dos legisladores quanto às demandas da sociedade civil. Faria Filho (1998) completa, destacando as descontinuidades do processo de escolarização no Brasil, refletidas nas dinâmicas sociais mais amplas do país.

Portanto, a análise da educação em Bagé e Hulha Negra, à luz desses postulados teóricos, mostra como as experiências locais dialogavam com as narrativas nacionais. No próximo ponto, será discutido a forma como as legislações municipais contribuíram para a expansão da educação primária, ajustando-se aos desafios do contexto rural e às demandas nacionais.

4.1.2 Legislações educacionais municipais: expansão da educação primária

Este capítulo examina as fontes históricas que fundamentaram o estudo sobre a expansão da educação primária em Bagé entre 1944 e 1964. A metodologia adotada articula duas vertentes: o levantamento do acervo legislativo municipal e a investigação de documentos administrativos, ambas potentes para compreender o contexto educacional do período.

A primeira vertente foca no acervo legislativo disponível no Portal de Legislação do Poder Legislativo de Bagé/RS (CESPRO). Martins (2011) destaca a legislação educacional como instrumento para acompanhar políticas ao longo do tempo. O estudo das leis e dos decretos evidencia o papel das normativas na definição das diretrizes educacionais e dos desafios enfrentados pelas autoridades locais na organização do ensino primário.

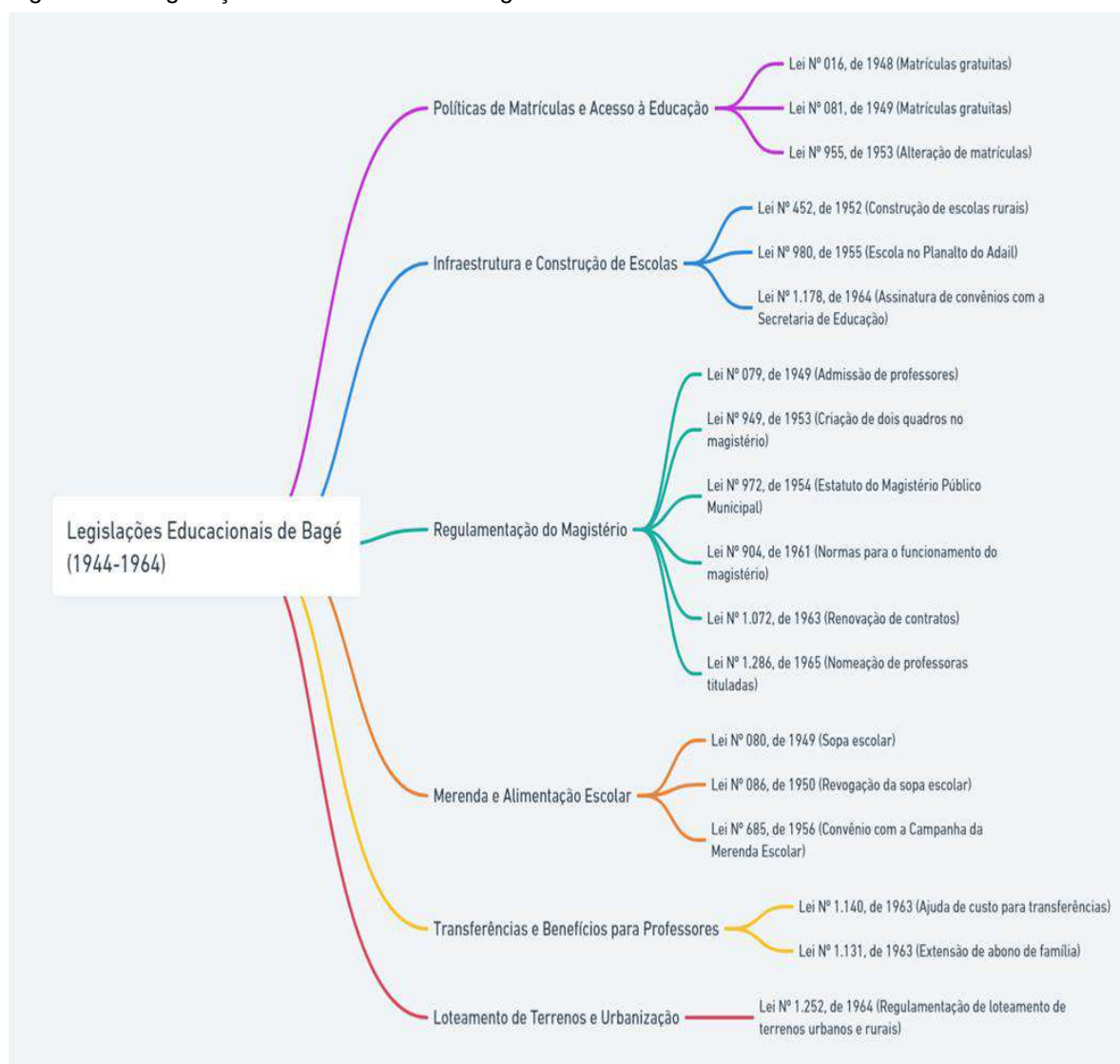
A segunda vertente dedica-se ao Arquivo Público Municipal Tarcísio Taborda, onde foram examinados documentos administrativos, como telegramas e correspondências. Nunes (1992) ressalta a importância desses registros para compreender o cotidiano escolar e as relações entre o poder público e as instituições de ensino. A documentação consultada permite observar as dificuldades de implementação das políticas educacionais entre os diferentes agentes envolvidos.

A combinação dessas fontes amplia a compreensão sobre a expansão da educação em Bagé, considerando não apenas a legislação, mas também seu contexto de aplicação. Faria Filho (1998) enfatiza que o estudo das leis deve levar em conta tanto seu conteúdo normativo quanto as condições de sua execução. Além disso, o trabalho desenvolvido no capítulo III, que examina a imprensa, em especial o *Jornal Correio do Sul*, permitiu confrontar as narrativas oficiais com as representações públicas sobre a educação, conforme aponta Catani (1996).

O uso desses documentos possibilitou uma interpretação mais específica das mudanças educacionais no município. Vidal (2005) sugere que a articulação entre legislação e registros administrativos permite uma leitura mais cuidadosa das políticas locais e de sua inserção nas transformações sociais e políticas do Brasil no período de redemocratização. A investigação do corpus legislativo educacional evidenciou tendências e adaptações na organização do ensino, refletindo a interação entre Estado e sociedade.

Ao integrar legislações, documentos administrativos e imprensa, este capítulo examina as políticas educacionais de Bagé, observando as interações entre normas, administração pública e civil no processo de expansão do ensino primário. A seguir, na Figura 56, um diagrama sistematiza as principais legislações entre 1944 e 1964.

Figura 56 - Legislações educacionais de Bagé de 1944 a 1964

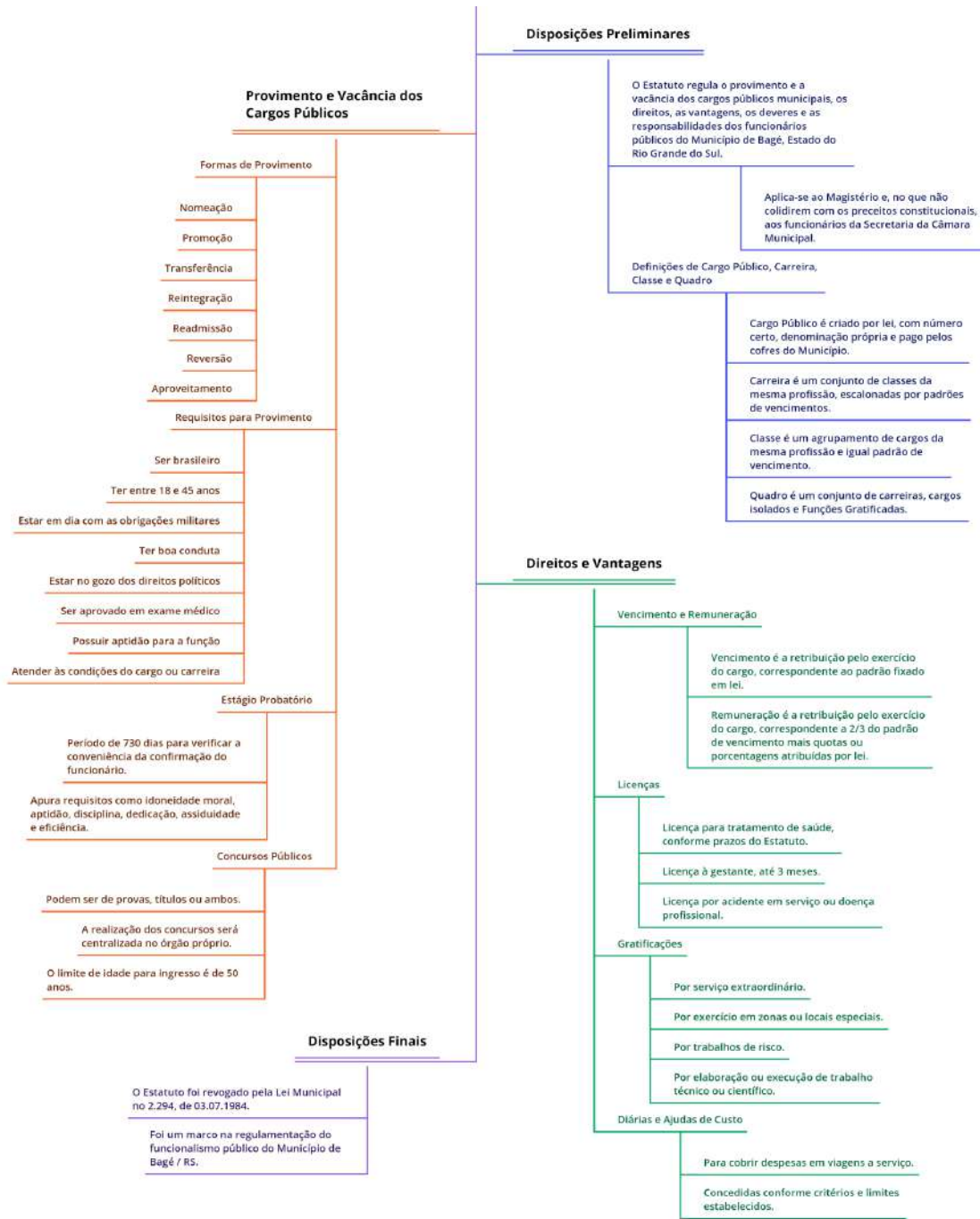


Fonte: Elaborado pela autora, 2024

O gráfico reflete a evolução legislativa de Bagé em termos educacionais, mostrando como as diferentes categorias foram tratadas ao longo de duas décadas, com foco na regulamentação do magistério, infraestrutura escolar, alimentação, entre outros aspectos fundamentais para o desenvolvimento educacional no município.

Vamos iniciar nossa imersão legislativa com a promulgação do Estatuto dos Funcionários Públicos de 1948. Dado o espaço limitado, não temos a pretensão de realizar uma análise completa da legislação. No entanto, apresentamos abaixo um gráfico que destaca os principais pontos do estatuto, permitindo uma visão geral de suas disposições, como a regulamentação do provimento dos cargos, os requisitos para os servidores, direitos, vantagens e normas de conduta.

Figura 57 - Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de 1948



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

O Estatuto dos Funcionários Públicos de 1948, promulgado durante o governo de Carlos Kluwe (31/12/1947 a 31/12/1951), foi um marco na disciplinarização do magistério em Bagé. Seu objetivo central era integrar os professores ao projeto de modernização e controle social, transformando-os em figuras centrais na promoção de valores morais e culturais.

Apesar de incorporar princípios liberais democráticos, a legislação educacional da época não conseguiu efetivar uma democratização prática no ensino. Segundo Palma Filho (2005, p. 17), “a legislação educacional do período, apesar de alguns avanços, não conseguiu traduzir em ações os princípios liberais democráticos presentes”. Isso revela uma contradição entre as tentativas de modernizar a sociedade e a moral imposta ao magistério, evidenciando o controle estatal sobre a formação dos cidadãos por meio da educação.

A seguir, são delineadas as principais indicações do Estatuto de 1948, com destaque para sua influência na carreira docente e no funcionamento do corpo de funcionários municipais.

Figura 58 – Principais indicações do Estatuto de 1948



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

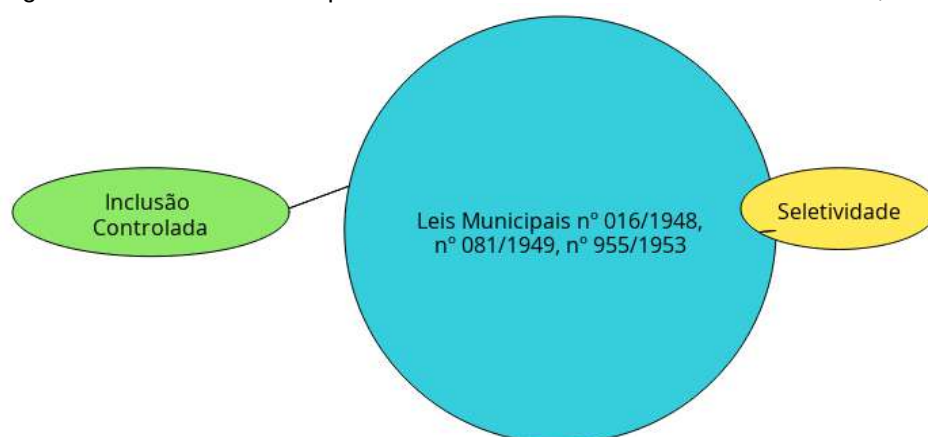
Esse estatuto colocava maior controle estatal sobre os docentes, regulando suas atividades e inserindo-os em uma hierarquia. Além disso, o ensino passou a ser um instrumento de controle moral, com normas de conduta claramente definidas para os educadores, que eram vistos como exemplos de moralidade a serem seguidos pela sociedade.

A reorganização do sistema educacional visava alinhar a sociedade aos valores defendidos pelo Estado, utilizando os professores como agentes de propagação de tais valores. Após a Constituição de 1946 e o início da redemocratização, as instituições públicas foram reorganizadas, mas preservando a ordem social vigente. O estatuto, ao regulamentar a profissão docente, buscava garantir que as escolas mantivessem a disciplina e a moralidade pública.

A formação dos professores foi estruturada para garantir que os educadores reforçassem os valores cívicos e morais desejados pelo Estado. Bica (2015, p. 85) destaca que “a moral e a educação constituíram-se nos principais elementos de garantia da ordem social, amenizadores de conflitos e promotores da acomodação dos indivíduos à sociedade”, evidenciando o papel central dos professores nesse processo.

Apesar de o estatuto buscar organizar e valorizar a carreira docente, os problemas persistiram. A precariedade das condições de trabalho e a ausência de políticas salariais adequadas foram apontadas como fatores que desvalorizavam a profissão, como destaca Machado (2017). Embora o estatuto tenha trazido avanços na normatização da carreira, falhou em resolver os problemas estruturais que afetam o magistério, perpetuando a falta de valorização profissional e financeira dos docentes.

Figura 59 – Políticas Municipais de Inclusão e Seletividade: Leis 016/1948, 081/1949 e 955/1953



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

A Lei Municipal nº 016/48 de Bagé representa um exemplo emblemático de como as políticas educacionais locais, no período pós-Estado Novo, refletiram sobre questões sociais e estratégias de controle. Esta legislação decretada na governança de Carlos Kluwe regulamentava a concessão de matrículas gratuitas, tornando latente uma teia de inclusão controlada e vigilância social, evidenciando o papel da educação como instrumento de poder e disciplinamento.

Assim como Faria Filho (1998), Regina Tereza Cestari de Oliveira (2012, p. 9) também observa que, “a legislação educacional não se auto-explica; é sempre necessário compreender o processo de sua produção, as condições em que se deu,

e suas implicações e sociais". Neste sentido, a Lei nº 016/48 reflete as dinâmicas sociais e políticas de Bagé, onde as elites locais exerceram influência significativa sobre as políticas públicas educacionais. Ao condicionar a concessão de matrículas gratuitas a fatores como "boa conduta" e "comprovação de necessidade", esta lei aplicava uma política de inclusão social restritiva, evidenciando uma estratégia para manter o controle sobre o acesso à educação pública.

Esta abordagem seletiva à educação gratuita encontra eco nas reflexões de Dermeval Saviani sobre o papel da escola na sociedade brasileira. Saviani (2008, p. 5) argumenta que "a escola, em vez de ser fator de superação da marginalidade, acabou constituindo-se um instrumento de marginalização". No caso de Bagé, a Lei Municipal nº 016/48 parece corroborar a esta visão, utilizando critérios morais e econômicos para filtrar o acesso à educação pública.

Os requerentes do benefício foram submetidos a um processo de fiscalização, que incluía comprovação de renda e avaliação de comportamento. A educação, neste contexto, torna-se uma ferramenta de disciplinamento, onde o direito ao ensino está condicionado à conformidade com normas sociais e morais pelas elites.

Maria Helena Souza Patto (1999), em sua análise sobre a produção do fracasso escolar, argumenta que a escola pública, ao invés de promover a igualdade social, muitas vezes acaba reforçando as estruturas de desigualdade existentes. Segundo a autora, as práticas educacionais e as políticas públicas reproduzem frequentemente preconceitos e estigmas sociais, contribuindo para a manutenção do *status quo* e para a exclusão das camadas mais pobres da população.

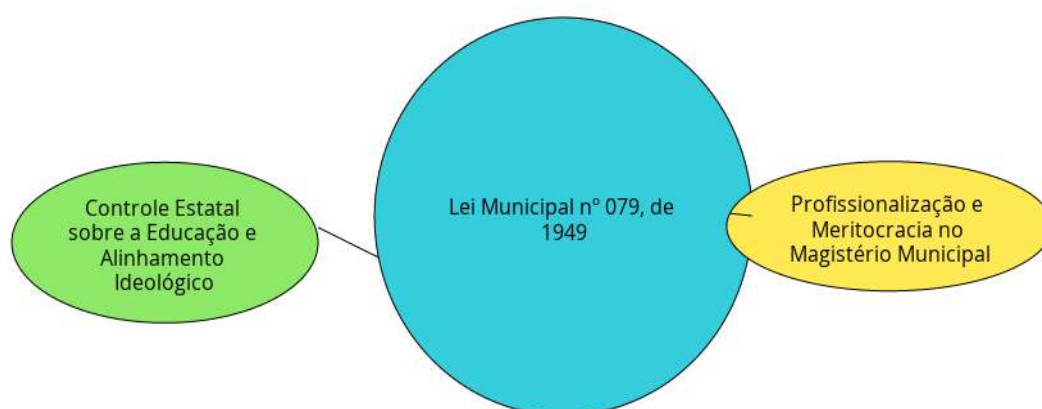
Nessa perspectiva, a Lei Municipal nº 016/48 de Bagé poderia ser vista como um exemplo dessa dinâmica, em que a promessa de educação gratuita e inclusiva é acompanhada por mecanismos que, na prática, podem perpetuar as desigualdades sociais ao favorecer as elites em detrimento das classes populares. Essa situação ilustra como as políticas educacionais aparentemente progressistas podem, na realidade, servir para manter as estruturas de poder existentes, alinhando-se com a crítica de Patto (1999) sobre o papel contraditório da escola pública na sociedade brasileira.

Entretanto, é relevante notar que, mesmo em um contexto restritivo, a lei trouxe avanços no acesso à educação para determinados segmentos da sociedade. As políticas educacionais da época, ainda que marcadas por limitações, abriram caminhos para negociações e formas de resistência. Dessa maneira, a Lei Municipal

nº 016/48, apesar de suas restrições, criou oportunidades educacionais para grupos que, de outra forma, estariam completamente excluídos do sistema de ensino

A Lei Municipal nº 016/48 de Bagé expressa as relações entre políticas educacionais e estruturas de poder no contexto da redemocratização. Ao mesmo tempo em que ampliava o acesso à educação, a legislação mantinha mecanismos de controle que atendiam aos interesses das elites locais. Esse movimento evidencia a tensão entre a expansão do ensino e a preservação das posições sociais, característica das iniciativas educacionais desse período.

Figura 60 – Políticas Educacionais e Controle Ideológico: Lei Municipal nº 079 de 1949



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Segundo Santos e Mueller (2009, p. 271), “a modernidade é o cenário de elaboração de uma escola à qual são atribuídos diversos papéis formativos”, entre eles, a disciplinarização do pensamento e a legitimação do ideário dominante. Nesse contexto, a realização de concursos públicos para a seleção de professores não visava apenas avaliar as habilidades técnicas, mas também garantir que os educadores se posicionassem ideologicamente com os interesses do Estado.

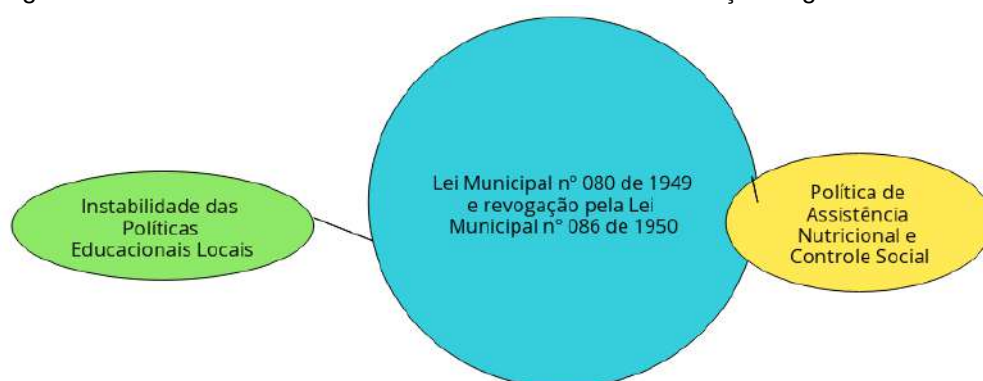
A profissionalização do magistério, iniciada no final do século XIX e consolidada nas primeiras décadas do século XX, acompanhou a institucionalização da escola primária e suas relações com o poder. Souza (2009) aponta que a seleção de docentes por meio de concursos públicos era um mecanismo de controle estatal, direcionando a escolha de profissionais que reproduzissem os valores morais e políticos legitimados pelo Estado. Esse processo demonstra como a organização do ensino esteve atrelada a estratégias de regulação social e conformação ideológica.

Magalhães (2015) aponta que as políticas educacionais locais se desenvolvem em diálogo com mudanças nacionais e internacionais, ajustando-se às dinâmicas regionais. A Lei Municipal nº 079/1949 de Bagé exemplifica essa adaptação, ao incorporar diretrizes nacionais às especificidades do município. Nosella e Buffa (2009) destacam que essas regulamentações refletem a tensão entre inovação e a manutenção de estruturas de controle social, demonstrando como a educação foi moldada por interesses políticos e institucionais.

Em complemento, a Lei Municipal nº 81, de 1949, que regulamentava a concessão de matrículas gratuitas, foi modificada pela Lei Municipal nº 955, de 23 de julho de 1953, durante o governo de João Baptista Fico. A nova legislação formalizou o processo de concessão de matrículas, detalhando cursos específicos e introduzindo critérios específicos, como a exigência de desempenho acadêmico para manter o benefício.

Essas mudanças, ao ampliar o controle sobre a educação e restringir o número de beneficiários, refletem uma tentativa de modernização do sistema educacional, alinhando-o aos interesses de organização e eficiência defendidos pelas autoridades locais. A Lei Municipal nº 955/1953 regulamentou melhor o acesso à educação em Bagé, garantindo que o processo fosse formal e controlado.

Figura 61 - Políticas de Assistência e Controle Social: Mudanças Legislativas de 1949 a 1950



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

A Lei Municipal nº 080, de 20 de dezembro de 1949, promulgada sob a governança de Carlos Kluwe em Bagé, instituiu a obrigatoriedade da sopa escolar nas escolas municipais. Embora pareça uma política assistencial, a medida faz parte de um projeto mais amplo de disciplinamento social e controle estatal. A alimentação escolar não era apenas uma questão nutricional, mas também um instrumento para

promover a ordem e a disciplina nas escolas, contribuindo para a formação de hábitos e valores, alinhados aos objetivos educacionais e sociais do Estado. Souza (1998, p. 241) afirma que “a escola primária republicana distribui ritos, espetáculos e comemorações”, utilizando práticas como a alimentação escolar para orientar as aulas e fortalecer o projeto republicano de desenvolvimento social e econômico.

Entretanto, a obrigatoriedade da sopa escolar foi revogada poucos meses depois, com a promulgação da Lei Municipal nº 086, de 25 de maio de 1950. Essa rápida revisão revela as dificuldades em conciliar políticas educacionais com as realidades locais e os desafios práticos e enfrentados na implementação dessas medidas. Como destaca Antunes *et al.* (2021, p. 1), as políticas educacionais são marcadas por “tendências ambivalentes que se destacam pelo seu caráter gerencialista e democratizante”, refletindo o hibridismo entre propostas locais e globais.

O episódio da sopa escolar em Bagé evidencia a relação entre escola e sociedade, onde as políticas educacionais são influenciadas por pressões sociais, políticas e econômicas. Nosella e Buffa (2005) destacam que as instituições escolares não existem isoladamente, mas são moldadas por suas interações com o contexto em que estão inseridas. A revogação rápida da medida demonstra a influência de diferentes agentes na definição das práticas educacionais. Esse caso exemplifica como as decisões no campo da educação resultam de disputas e negociações, refletindo dinâmicas locais e relações de poder.

A Lei Municipal nº 080 de 1949 e sua revogação em 1950 exemplificam as disputas em torno das políticas educacionais no Brasil do século XX. Concebidas para práticas regulamentares e promoção da assistência social, essas medidas enfrentarão resistências e dificuldades na sua implementação. As questões entre normativas educacionais e dinâmicas sociais demonstram como a institucionalização de políticas esteve condicionada a fatores políticos e econômicos, evidenciando a relação entre Estado, escola e sociedade.

Figura 62 - Estruturação e Institucionalização do Sistema Escolar pela Lei Municipal



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

A Lei Municipal nº 253, promulgada em 23 de outubro de 1951, ratificou a denominação de grupos escolares, criou cargos de direção e previu a construção de edifícios escolares, sendo um marco no processo de modernização educacional no período pós-Estado Novo. A escolha dos nomes das escolas, como "Dr. Fernandes Figueira" e "Visconde de Magalhães", revela-se como parte de um projeto deliberado de construção de identidade cívica, buscando perpetuar uma memória coletiva.

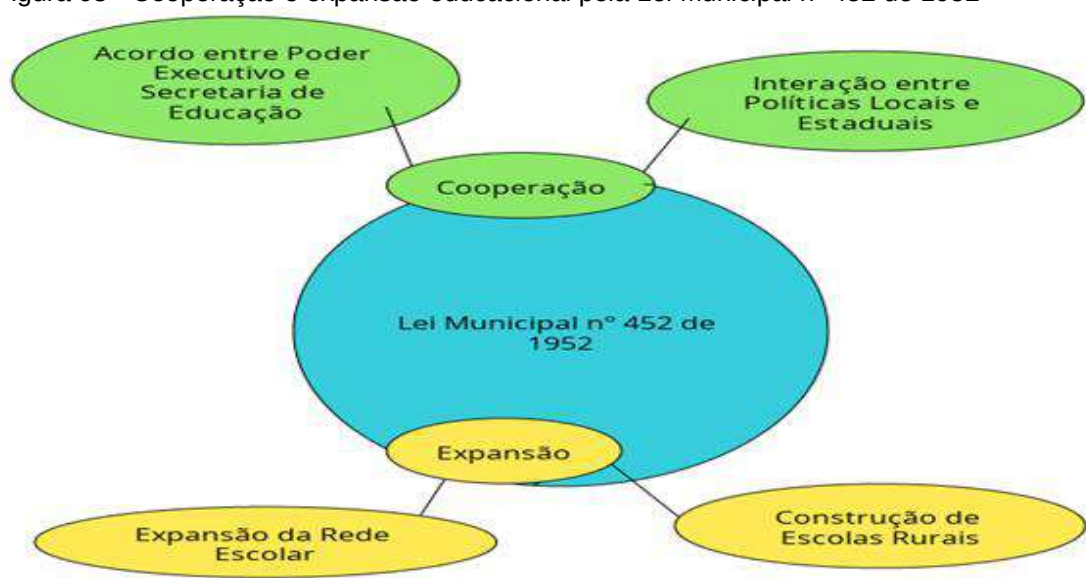
Os lugares de memória, conforme Pierre Nora (1993, p. 13), "nascem e são vívidos por sentimentos que não têm memória espontânea". No entanto, a construção da memória coletiva em eventos públicos e celebrações exige a atenção de outros autores que analisam rituais e práticas comemorativas na formação da identidade social e cívica. Hobsbawm (1990) destaca o papel das tradições inventadas na consolidação de valores e pertencimentos, enquanto Benedict Anderson (1983) observa que eventos cívicos reforçam as comunidades imaginadas, moldando o sentimento de nação e pertencimento.

A institucionalização de cargos de direção na educação expressa o processo de profissionalização e hierarquização do magistério, em que as diretoras assumem um papel central na mediação entre o Estado e os professores. António Nóvoa (1995) aponta que essa profissionalização esteve vinculada ao fortalecimento do Estado-nação e à formulação de novas concepções sobre infância e educação, demonstrando como a organização escolar se articula a processos políticos e sociais mais amplos.

Além disso, a construção de edifícios escolares simbolizava a materialização do poder estatal e a centralidade da educação no projeto de modernização do país. Como afirmam Viñao Frago e Escolano (1998, p. 26)⁷⁸, “a arquitetura escolar é também em si um programa, uma espécie de discurso que institui em sua materialidade um sistema de valores”, reforçando os valores de ordem e disciplina.

Por fim, a Lei Municipal nº 253/1951 não apenas reorganizou o sistema educacional de Bagé, mas também desempenhou um papel preponderante na construção da identidade cultural e cívica local. Ao institucionalizar normas e valores, a lei contribuiu para o desenvolvimento de uma educação que buscava formar cidadãos intelectualmente assentados e moralmente alinhados aos interesses do Estado, deixando um legado na educação da cidade.

Figura 63 - Cooperação e expansão educacional pela Lei Municipal nº 452 de 1952



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

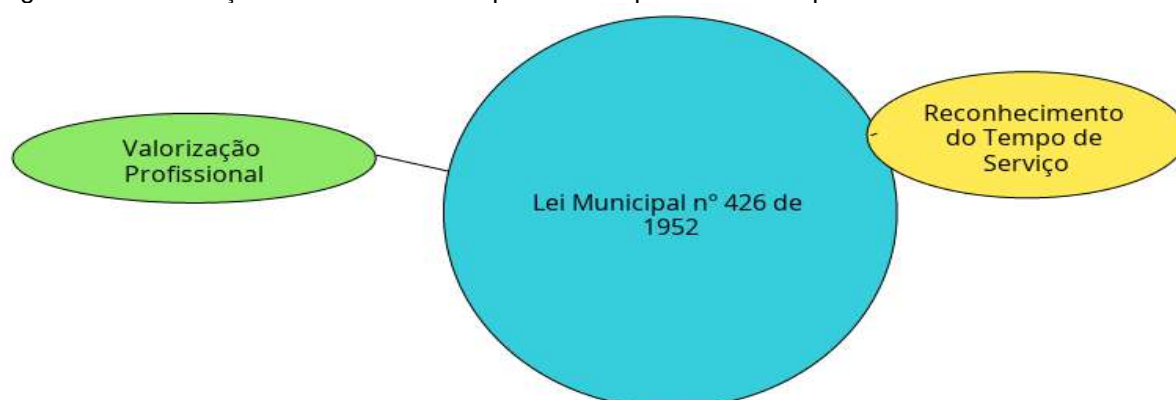
A Lei Municipal nº 452/52 de Bagé autorizou a construção de escolas rurais, inseridas em um contexto de cooperação entre o Poder Executivo e a Secretaria de Educação e de articulação entre políticas locais e estaduais. Esse processo atendeu à proposta do ruralismo pedagógico, que defende a educação como meio de fixação da população no campo e de organização do trabalho rural. Almeida (2001) aponta que esse movimento surgiu da preocupação de educadores nacionalistas com as

⁷⁸ O livro em questão é “Currículo, espaço e subjetividade: arquitetura como programa”, publicado originalmente em espanhol em 1995 e traduzido para o português em 1998.

questões sociais, econômicas e culturais do país, associando a escola ao desenvolvimento rural.

A ampliação da rede escolar e a construção de novas unidades de ensino foram acompanhadas por disputas com as elites agrárias, que viam na escolarização um risco à manutenção das relações de poder no campo. Prado (2018, p. 15) observa que “as elites agrárias muitas vezes viam na educação rural uma ameaça ao seu domínio sobre a mão de obra local”. A implementação dessas políticas trata de negociações constantes entre agentes públicos e setores dominantes, evidenciando o esforço entre iniciativas educacionais voltadas para a modernização e os interesses locais que buscavam estruturas de preservação social já condicionantes.

Figura 64 -Valorização e reconhecimento profissional pela Lei Municipal nº 426 de 1952



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

A Lei Municipal nº 426, de 18 de junho de 1952-abordou questões relacionadas com o reconhecimento do tempo de serviço dos professores, profissionalização e institucionalização da carreira docente num contexto nacional de reestruturação pós-Estado Novo.

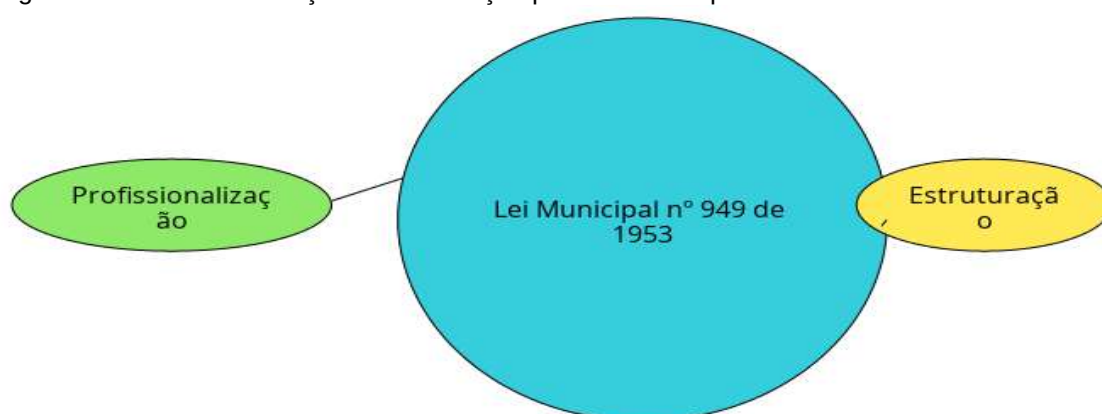
Entre os principais aspectos da lei, destaca-se o reconhecimento do tempo de serviço para fins de aposentadoria, incluindo o período de atuação como professores subvencionados pelo município. Isso reflete uma tentativa de corrigir disparidades históricas na carreira docente, ao valorizar a experiência acumulada antes da nomeação oficial. Além disso, a lei promoveu a profissionalização do magistério, alinhando-se às tendências nacionais de modernização do sistema educacional.

A legislação também evidencia a importância crescente do controle estatal sobre a profissão docente, ao estabelecer critérios uniformes para a carreira. Esse movimento buscava fortalecer a identidade profissional dos educadores e garantir

maior estabilidade e segurança trabalhista, ao considerar o trabalho realizado em condições menos formais. Segundo Souza (2014, p. 15), “a regulamentação do tempo de serviço contribuiu para a valorização do magistério e o reconhecimento da experiência prévia dos professores”, demonstrando o esforço do Estado em formalizar e modernizar a carreira docente.

Portanto, a Lei Municipal nº 426 de 1952 não apenas estruturou aspectos administrativos da carreira docente em Bagé, mas também refletiu um contexto mais amplo de mudanças nas percepções sociais sobre o papel do professor e a importância da educação. Ao final, ela contribuiu para a construção de uma identidade profissional docente mais estável e alinhada com os projetos de desenvolvimento e modernização do Brasil nos anos 1950.

Figura 65 - Profissionalização e estruturação pela Lei Municipal nº 949 de 1953



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

A Lei Municipal nº 949, de 07 de fevereiro de 1953, preparou o terreno para o futuro Estatuto do Magistério de 1954. A legislação dinâmica dos quadros A e B, diferenciando as professoras aprovadas no concurso de 1952, que compunham o Quadro A e recebiam salários mais elevados, do que as professoras subvencionadas, que integravam o Quadro B. O Quadro B oferecia a possibilidade de promoção ao Quadro A após três anos de serviço, com base em antiguidade e merecimento, reforçando a profissionalização da carreira docente.

A lei também regulamentou o ingresso no magistério por meio de concurso, com uma exceção para as professoras que já atuavam antes de janeiro de 1952. Essas professoras poderiam manter suas horas de trabalho sem necessidade de concurso. Além disso, novos docentes precisariam iniciar suas carreiras em áreas

rurais e suburbanas, refletindo a preocupação em levar a educação às regiões mais carentes. Contudo, as condições de trabalho nessas áreas eram extremamente precárias.

Além disso, as professoras rurais acumulavam funções além do ensino, como observa Ferreira (2023, p. 9): “a professora rural era a governanta, única responsável pelo processo culinário [e pela merenda dos alunos], pelos afazeres domésticos e pela manutenção e limpeza das salas de aula”. Isso reforça a disparidade entre o discurso de valorização e a realidade enfrentada pelos docentes no cotidiano escolar.

A lei ainda garantiu adicionais progressivos aos vencimentos com base no tempo de serviço, incentivando a permanência no magistério. Também permitiu que o tempo de serviço no magistério particular fosse contado para fins de benefícios no sistema público, integrando as professoras do ensino privado ao serviço público de forma mais justa.

Apesar dos desafios enfrentados, principalmente nas áreas rurais, tal lei distribuiu diretrizes importantes para a profissionalização do magistério, pavimentando o caminho para a criação de um sistema educacional mais estruturado e equitativo.

A Lei Municipal nº 949, de 07 de fevereiro de 1953, foi imperante na consolidação da estrutura educacional de Bagé, preparando o caminho para a regulamentação mais ampla que viria a seguir com o estatuto.

A criação dos quadros A e B no Magistério Público Municipal, conforme disposto pela Lei Municipal nº 949, representou uma divisão fundamental na estrutura da carreira docente. O Quadro A era composto por professoras efetivas e aquelas que haviam sido aprovadas no concurso realizado em 1952. As professoras nesse quadro tinham garantidos seus vencimentos de acordo com o padrão salarial mais elevado, o que demonstra uma clara valorização do magistério para as docentes que já haviam demonstrado competência e qualificação.

Em contraste, o Quadro B abrigava as professoras municipais subvencionadas que não haviam se submetido a concurso, representando o quadro inicial do magistério.

A regulamentação do ingresso no magistério, por meio de concurso de títulos ou provas, trouxe um avanço importante ao normatizar o acesso à carreira docente, mas também tornou visível algumas contradições nas práticas educacionais da época. Um dos dispositivos dessa legislação fez uma ressalva para professoras que já atuavam até janeiro de 1952, permitindo que elas continuassem no cargo sem a

necessidade de concurso, estabelecendo, no entanto, que os novos docentes passassem por um estágio, preferencialmente em zonas rurais e suburbanas. Essa exigência refletia a preocupação com a equidade no acesso à educação em áreas marginalizadas, impondo aos novos professores o desafio de lidar com realidades escolares mais precárias.

Além disso, a legislação determinava que as escolas rurais oferecessem condições adequadas de higiene e habitação, em conformidade com os preceitos da pedagogia moderna, sinalizando uma tentativa de modernizar a infraestrutura educacional rural. No entanto, como destacado por Azevedo *et al.* (2020), "embora houvesse uma tentativa de valorizar a docência rural por meio de cursos específicos e políticas de formação, as condições de trabalho dos professores rurais continuavam extremamente precárias" (Azevedo *et al.*, 2020, p. 947). As contradições se tornam evidentes quando observamos que, apesar do discurso de valorização e formação dos professores rurais, eles enfrentavam desafios significativos, como a falta de recursos materiais, longas distâncias percorridas até as escolas e uma significativa desvalorização salarial em comparação com os professores das áreas urbanas.

Esse contexto precário, particularmente no cenário rural, assume contornos ainda mais desafiadores para as professoras recém-formadas, que frequentemente eram enviadas para essas áreas como parte de seu estágio probatório. A exigência de que novas docentes iniciassem suas carreiras em contextos difíceis e de extrema carência material revela uma contradição entre o discurso oficial de valorização da formação e a realidade cotidiana da profissão.

Portanto, enquanto o discurso oficial apontava para a modernização e valorização da docência rural, as práticas evidenciavam uma realidade marcada pela precarização e sobrecarga de trabalho. As professoras, muitas vezes enviadas para zonas rurais logo após sua formação, enfrentavam dificuldades materiais e sociais que contrastavam com as promessas de uma educação modernizada e progressista. Essa contradição reflete as tensões entre o ideal de uma educação universal e equitativa e as condições reais de trabalho, que perpetuavam a desigualdade no sistema educacional, especialmente nas áreas rurais e marginalizadas.

Outro aspecto fundamental dessa lei foi à valorização do tempo de serviço dos docentes. A legislação garantiu adicionais progressivos nos vencimentos para professoras com 15, 20 e 25 anos de serviço, criando incentivos para a permanência na carreira docente. Além disso, estendia aos professores municipais os direitos e as

vantagens garantidos aos demais funcionários públicos municipais, um movimento que reforça a profissionalização e estabilidade da carreira.

A regulamentação da contagem de tempo de serviço das professoras que atuavam no magistério particular, permitindo que elas contassem esse tempo para fins de direitos e vantagens, mostra uma sensibilidade da administração em integrar essas docentes ao sistema público. Essa inclusão de professoras que trabalhavam no sistema particular reflete a tentativa de unificação e valorização do magistério como um todo, garantindo que experiências anteriores não fossem desperdiçadas.

Por fim, o orçamento previsto para cobrir os custos adicionais com a aplicação da lei, via operação de crédito autorizada pelo legislativo, reflete uma preocupação com a sustentabilidade financeira da expansão e consolidação do sistema de ensino municipal.

Neste limiar, a Lei Municipal nº 949/1953 preparou o terreno para o Estatuto do Magistério Municipal de Bagé, que seria instituído em 1954, fornecendo as bases para a criação de um sistema educacional mais estruturado, valorizando tanto as professoras efetivas quanto as que estavam em estágios iniciais de sua carreira. Ao estabelecer critérios claros para promoções, adicionais por tempo de serviço e integração de professoras subvencionadas, essa lei criou uma carreira mais estável e profissionalizada.

Figura 66 - Regulamento e Profissionalização pela Lei Municipal nº 972 de 1954



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

A Lei Municipal nº 426/1954, que deu origem ao Estatuto do Magistério de Bagé, representou uma tentativa de organizar e valorizar a profissão docente, em sintonia com os esforços nacionais para a regulamentação das relações de trabalho

no campo educacional. Segundo Machado (2017, p. 5), “o conceito de estatuto do magistério emergiu como uma tentativa de normatizar as relações de trabalho no campo educacional, buscando garantir direitos mínimos aos docentes, embora sua aplicação tenha sido limitada e tardia”. No entanto, a aplicação dessas legislações enfrentava frequentemente desafios políticos e financeiros que dificultavam a sua implementação.

Machado (2017, p. 18) destaca que “foi o desinteresse por uma política consistente de remuneração e formação contínua que perpetuou a crise no magistério público, especialmente no ensino primário”. Mesmo com leis como a de Bagé, a falta de um plano nacional consistente para formação e valorização dos professores agravou a crise sistêmica da profissão.

O Estatuto de 1954 visava normatizar o provimento de cargas, direitos e deveres dos professores. No entanto, ele também refletiu uma tentativa de controle social e disciplinar sobre os docentes. A exigência de “boa conduta pública e privada” (Art. 9º) destacou a moralização do magistério, posicionando os professores como agentes formadores de valores éticos na sociedade.

Além disso, o Estatuto determinou a regulação por meio de concursos públicos e processos seletivos, o que, embora promovesse a meritocracia, funcionava na prática como um mecanismo de exclusão. Exigências como a comprovação de boa conduta e obrigações militares para os homens criaram barreiras que limitavam o acesso à carreira. A posição docente, com diferentes classes e categorias baseadas em mérito e antiguidade (Art. 61-63), reforçava a estratificação social dentro da profissão.

O controle estatal sobre a docência era visível na centralização das decisões no Poder Executivo Municipal, com o prefeito e o diretor escolar detendo o poder de aprovação ou exoneração dos docentes. A regulamentação sobre remunerações e transferências para zonas rurais reforçava o papel da educação como ferramenta de controle social e cultural, especialmente durante o período probatório dos professores (Art. 15-18).

Portanto, o Estatuto do Magistério de 1954, além de regular a profissão, reflete um esforço mais amplo de controle social e moral por parte do Estado. Ao garantir que os professores estejam alinhados aos valores da elite política e social, o Estado usou a educação como uma ferramenta estratégica para configurar a sociedade de acordo com seus interesses.

1. Lei Municipal nº 559, de 06 de junho de 1955: Durante a gestão de Frederico Petrucci, a criação da taxa de educação e cultura por meio desta lei destaca a iniciativa da elite local em assegurar a sustentabilidade financeira do sistema educacional com recursos próprios, sem depender exclusivamente de repasses estaduais ou federais. Essa medida vai além de uma simples estratégia administrativa, revelando também o desejo da elite de Bagé de manter controle sobre os setores de educação e cultura, garantindo que esses fossem conduzidos dentro dos parâmetros e valores que privilegiavam suas visões e interesses. Ao utilizar a análise de Bourdieu (1979), em "Uma distinção: crítica social do julgamento", é possível enxergar essa legislação não apenas como uma questão de gestão pública, mas como um mecanismo potencial de reprodução social e cultural, refletindo e reforçando as estruturas de poder locais. Assim, a criação dessa taxa pode ser interpretada como um reflexo das dinâmicas de poder que visavam perpetuar as desigualdades existentes, assegurando que o controle sobre a educação permanecesse nas mãos da elite dominante.

2. Lei Municipal nº 577, de 15 de julho de 1955: Promulgada durante a gestão de Frederico Petrucci, promoveu uma importante reorganização da administração educacional ao renomear o cargo de Inspetor Escolar para Diretor do Departamento Municipal de Ensino Primário e, simultaneamente, elevar o padrão salarial desse cargo. Essa medida reflete o esforço pela profissionalização da gestão educacional e evidencia um movimento de modernização que buscava alinhar as estruturas locais às reformas nacionais em curso na época. O objetivo central dessa iniciativa era estabelecer uma estrutura mais eficiente e organizada, em consonância com as demandas crescentes de uma sociedade em processo de industrialização e modernização. Sob a ótica de Max Weber (2000) e sua análise da burocracia e racionalização, como exposto em sua obra "Economia e Sociedade" (2000), essa mudança pode ser entendida como parte de um processo mais amplo de institucionalização da educação. Weber (2000) argumenta que a burocratização e a profissionalização dos cargos são elementos essenciais para a criação de sistemas administrativos capazes de responder eficazmente às novas demandas sociais. Nesse sentido, a renomeação do cargo e o aumento salarial indicam um esforço claro de racionalizar a gestão educacional, conferindo maior legitimidade e eficiência ao sistema local de ensino. Ao mesmo tempo, essa reorganização reforça o controle e a padronização das práticas educacionais, aspectos fundamentais na teoria weberiana

sobre administração pública, que valoriza a formalização de estruturas organizacionais para garantir o bom funcionamento de instituições modernas.

3. Lei Municipal nº 685, de 03 de dezembro de 1956: Durante a gestão de Hugo Almeida Souza como prefeito de Bagé, a Lei Municipal nº 685, de 3 de dezembro de 1956, foi sancionada, autorizando um convênio entre o município e a Campanha da Merenda Escolar. Essa política, parte de uma iniciativa estadual e federal, visava garantir a alimentação nas escolas, integrando Bagé a programas nacionais voltados ao desenvolvimento educacional. A parceria evidencia como o município buscava alinhar suas políticas locais às agendas federais e estaduais, assegurando recursos e suporte para melhorar a qualidade da educação.

4. Lei Municipal nº 712, de 12 de junho de 1957: Prefeito em exercício, Hugo Almeida de Souza autoriza a contratação de cinco professores para atuarem na zona rural de Bagé. Essa legislação denota uma preocupação clara com a expansão da educação para as áreas periféricas, muitas vezes negligenciadas. A destinação de recursos específicos para essas contratações demonstra um esforço de inclusão educacional da população rural, refletindo a conexão entre a ampliação do acesso à educação e a busca por maior equidade social nas regiões mais afastadas.

5. Lei Municipal nº 904, de 06 de dezembro de 1961: Na gestão de João Baptista Fico, a Lei Municipal nº 904, de 6 de dezembro de 1961, organizou o magistério municipal em dois quadros, "A" e "B", estabelecendo a efetividade dos professores com mais de cinco anos de serviço. Essa lei marca a hierarquização do corpo docente e reflete a valorização da estabilidade no cargo como um meio de assegurar o controle e o compromisso dos professores com o sistema educacional local. Ao garantir direitos com base no tempo de serviço, a legislação buscava criar uma carreira pública estruturada, contribuindo para a consolidação de um magistério estável e comprometido com a educação municipal.

6. Lei Municipal nº 1.075, de 26 de abril de 1963: Sob o governo do Dr. Camilo Gomes, foi sancionada a Lei Municipal nº 1.075, de 26 de abril de 1963, que representou um marco na unificação das normas municipais de Bagé. Essa legislação reorganizou o sistema jurídico local, padronizando as leis e refletindo o desejo da elite política de construir uma sociedade mais ordenada. A unificação administrativa é também um indício da modernização em curso, destacando a educação como uma ferramenta central no processo de controle social e formação moral. A centralização

legislativa espelha uma visão de longo prazo para a estruturação da educação como instrumento de transformação social.

Para analisar de forma mais aprofundada as implicações dessas legislações, é relevante recorrer ao pensamento de Pierre Bourdieu, especialmente sua obra "A Reprodução" (1970), que discute como o sistema educacional é utilizado como um meio de manutenção das estruturas de poder e de reprodução social. Bourdieu (1970) argumenta que a educação, embora aparentando ser neutra, atua como uma ferramenta para perpetuar as desigualdades sociais, refletindo os interesses das elites dominantes. Através da análise das leis municipais de Bagé, podemos observar como a educação foi moldada para servir não apenas ao desenvolvimento individual, mas também à consolidação de uma ordem social alinhada aos interesses hegemônicos, conforme propõe Bourdieu (1970).

Em síntese, essas legislações mostram a importância atribuída à educação pela elite política de Bagé, que, através de um esforço de modernização e profissionalização, buscava não apenas desenvolver o sistema educacional, mas também manter o controle social e cultural da população, especialmente em um período de transformações econômicas e políticas no Brasil. A centralização e padronização das leis evidenciam a tentativa de organizar uma estrutura educacional eficiente que atendesse às demandas de uma sociedade em processo de modernização.

O próximo tópico explora como as elites políticas e administrativas utilizavam telegramas e correspondências para exercer controle sobre o sistema educacional entre 1944 e 1964. A comunicação oficial revela as estratégias de centralização e a imposição de valores culturais e morais através da educação, refletindo o uso da burocracia como instrumento de poder e controle social.

4.1.2.1 Redes de poder e controle na educação: uma análise crítica dos telegramas e correspondências educacionais (1944-1964)

A legislação educacional constitui um instrumento-chave para entender a estrutura jurídica que organiza o ensino. Ao analisá-la, podemos identificar como ela reflete as demandas e interesses de grupos sociais e contextos históricos específicos, ao mesmo tempo em que dialoga com outros ordenamentos legais.

Os cruzamentos de legislações com documentos como atas, telegramas e correspondências tornam latente uma leitura mais ampla das relações de poder e das resistências locais às reformas. Azevedo (2023, p. 6) destaca que “o cruzamento entre legislações e documentos como atas, relatórios e regulamentações possibilita a identificação de divergências e resistências às reformas educacionais”. Dessa forma, é possível perceber as respostas práticas às políticas educacionais centralizadoras e as demandas locais geradas por elas. Vejamos o diagrama:

Figura 67 - Fontes suplementares à legislação local



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

O mapa mental apresenta uma análise abrangente das fontes históricas do Arquivo Público Municipal, destacando uma série de documentos importantes que retratam o cenário educacional de Bagé ao longo do tempo. Através de clipagem de jornal como o "Correio do Sul", observa-se a criação da Delegacia de Educação em 1951 e debates sobre o controle estatal na educação. A Lei Municipal nº 452/52 ilustra o movimento de expansão das escolas rurais e o acordo com a Secretaria de Educação e Cultura.

Além disso, a correspondência datilografada de 1956 revela o controle do conteúdo educacional com a censura de revistas pela Secretaria de Educação. O Acordo com a Campanha da Merenda Escolar, estabelecido pela Lei Municipal nº 685/56, reflete uma preocupação com a inclusão social por meio da alimentação escolar.

O Protocolo nº 218/61 demonstra a solicitação de apoio à campanha de escolarização ao governo Brizola. Por fim, os telegramas trocados entre 1962 e 1964 apontam questões como à falta de professores, iniciativas educacionais e outros assuntos relacionados às escolas da região. Esses documentos apontam uma rede de interações entre poderes locais e estaduais na busca pela melhoria da educação em Bagé. Na sequência veremos com mais detalhes estas fontes suplementares.

• **A criação da Delegacia de Educação: Um marco para a educação em Bagé (1º de agosto de 1951):**

A criação da Delegacia de Educação em Bagé, registrada em uma publicação de jornal de 1951, reflete a ampliação da presença do Estado no campo educacional, fenômeno que também foi observado em âmbito nacional durante o governo de Getúlio Vargas (Peduzzi, 1996). Esse movimento de centralização da gestão educacional indica uma estratégia clara de controle estatal sobre o setor, buscando ordenar e uniformizar as práticas educacionais. Nesse sentido, Michel de Certeau (1984) ressalta que as instituições, como a Delegacia de Educação, podem ser vistas como práticas culturais que organizam o espaço e o tempo, funcionando como dispositivos que estruturam o poder e garantem a centralização das decisões educacionais.

No caso de Bagé, a criação da Delegacia de Educação foi amplamente divulgada e recebida de forma positiva pelas elites locais, sendo vista como um avanço na modernização da gestão educacional. No entanto, ao adotar uma perspectiva analítica, pode-se questionar se essa medida também foi acolhida da mesma forma pelas populações menos favorecidas, particularmente as que residiam nas zonas rurais, onde o acesso e a participação nos processos educacionais eram mais limitados.

A análise desses eventos nos convida a refletir sobre possíveis resistências ou descontentamentos que possam ter emergido entre os segmentos sociais mais vulneráveis, que, apesar de não serem representados nos discursos oficiais, podem ter sentido o impacto das políticas centralizadoras de maneira mais intensa. Assim, a

criação da Delegacia de Educação, ainda que celebrada como um passo importante para a organização do sistema educacional, levanta questões sobre o alcance e a efetividade dessas medidas nas áreas mais periféricas e carentes da cidade.

• **Ruralismo Pedagógico e Expansão Escolar:**

A promulgação da Lei Municipal nº 452/52, que autorizou a construção de escolas rurais em Bagé, evidencia a iniciativa do governo local em ampliar o acesso à educação nas zonas rurais, alinhando-se ao movimento de ruralismo pedagógico. Essa política educacional tinha como objetivo adaptar o ensino às especificidades do meio rural, contribuindo para a fixação das populações no campo e a valorização de suas práticas culturais. Nesse sentido, a escola rural se consolida como um espaço central na construção de identidades e pertencimentos, conforme argumentam Pasinato, Cunha e Fritsch (2024), ao destacarem que o campo deve ser compreendido como um espaço de práticas culturais no qual a escola desempenha um papel estruturante. Assim, a expansão das instituições escolares nas áreas rurais não apenas viabilizou o acesso à educação, mas também fortaleceu a conexão entre o conhecimento formal e as demandas concretas do contexto agrário, promovendo o desenvolvimento local e evitando o êxodo rural.

Entretanto, a expansão envolveu diversos desafios. As escolas rurais eram “pequenos focos de resistência e autonomia, onde o ensino, muitas vezes improvisado, dependia significativamente do esforço pessoal dos professores” (Ferreira, 2020, p. 21). Isso demonstra as dificuldades de implementação de práticas educacionais conforme as especificidades locais.

No âmbito das políticas educacionais nacionais, o governo Vargas, em 1951, destacou a importância de um programa educativo para melhorar as condições de vida no campo, envolvendo os Ministérios da Educação e da Agricultura. Vargas considerava a escola “um instrumento insubstituível” para enfrentar os desafios do meio rural e capacitar os indivíduos para resolver problemas locais (Vargas, 1951, apud Ferreira, 2012, p. 210). Suas políticas incluíram a expansão das escolas rurais e urbanas, como base para a educação popular, mitigando o êxodo rural e aumentando o bem-estar dos trabalhadores do campo.

Contudo, como apontam Gil e Caldeira (2011), “o aumento do número de escolas nem sempre significou uma melhoria na qualidade do ensino”. Problemas

como evasão escolar e falta de infraestrutura eram comuns. Em Bagé, a implementação dessas políticas também encontrou desafios semelhantes, com pedidos de apoio ao governo estadual para superar as barreiras regionais.

Em conclusão, a análise demonstra que, apesar de os esforços governamentais para modernizar e expandir a educação nas áreas rurais, as dificuldades estruturais e contextuais ajudaram a desafiar o alcance dessas metas.

• **Desafios das escolas rurais:**

Os telegramas enviados pela Câmara de Vereadores de Bagé, em abril de 1963, evidenciam os desafios contínuos enfrentados pela educação rural no município. O Telegrama Enviado nº 51/63, datado de 24 de abril, solicitava com urgência a abertura da Escola Rural da Chirca, localizada na Colônia Nova, devido à falta de professores. Da mesma forma, o Telegrama Enviado nº 53/63, de 26 de abril, foi encaminhado à Secretária de Educação e Cultura, Zilá Totta, pedindo a abertura da Escola do Minuano, situada no Distrito de Aceguá, na fronteira com o Uruguai.

Esses pedidos destacam as grandes dificuldades enfrentadas pela educação rural, que, embora reconhecida como fundamental, esbarrava em limitações significativas. A carência de professores e a necessidade de manutenção de escolas em áreas remotas, como Aceguá e Colônia Nova, são exemplos claros das barreiras logísticas e estruturais com as quais o poder local precisava lidar. Enquanto o Distrito de Aceguá possuía certa visibilidade devido à sua localização fronteiriça, a zona distrital de Hulha Negra, por sua vez, enfrentava desafios semelhantes, mas com menos atenção das autoridades. Essa disparidade reforça o quanto a geopolítica local influenciava as prioridades educacionais.

As solicitações feitas à Secretaria de Educação e Cultura refletiam, portanto, a necessidade de colaboração entre diferentes esferas de governo para que as políticas educacionais fossem aplicadas de maneira equitativa e justa, abrangendo tanto as áreas mais visíveis quanto as mais marginalizadas. As condições de trabalho nas escolas rurais eram extremamente precárias, como ressaltam Assis e Lima (2023, p. 9):

As escolas tinham infraestrutura deficiente: sem água, energia, ventilação, materiais, mobiliários, quadros, giz e/ou cadernos; as salas de aula eram improvisadas em currais, barracões ou depósitos; e havia poucas unidades que dispunham de prédio próprio e de alojamento para o professor. A trajetória planejada envolvia o enfrentamento de muitos obstáculos

(matagais, animais, rios e estradas de chão) e nem sempre foi considerado um caminho seguro".

Sob a ótica do ruralismo pedagógico e dos desafios da modernização, a análise desses telegramas evidencia a atmosfera educacional em Bagé. O esforço em garantir educação para todos era constantemente confrontado por barreiras institucionais e logísticas. Isso mostra como as interações entre políticas locais e estaduais eram essenciais para superar esses obstáculos e permitir que a educação rural alcançasse uma implementação mais justa e eficaz. A necessidade de articulação entre diferentes níveis de governo não era apenas uma questão de recursos, mas também de planejamento estratégico para atender às particularidades das zonas rurais e promover uma educação de qualidade, mesmo nas regiões mais remotas.

• **Censura e controle intelectual:**

A correspondência datada de 11 de abril de 1956, enviada pela Delegada de Ensino, Maria Martins Rossell, às escolas da rede municipal e estadual de Bagé, foi posteriormente arquivada no Arquivo Público Municipal de Bagé, onde atualmente se encontra preservada. O documento encaminhava uma cópia da Lei de Imprensa e uma lista de revistas proibidas pela Secretaria de Educação, evidenciando as diretrizes do controle estatal sobre a educação e a circulação de informações no período. A sua relevância histórica reside na demonstração concreta das restrições impostas ao acesso ao conhecimento e à formação educacional, refletindo o contexto de regulação e censura vigente na época. Análise detalhada nos leva a compreender que:

1. Contexto histórico: Este documento foi inserido no período pós-Estado Novo, durante o governo de Juscelino Kubitschek. Apesar do processo de redemocratização, práticas de controle e censura ainda persistiram, especialmente no âmbito educacional.

2. Lei de Imprensa: A inclusão de uma cópia da Lei de Imprensa sugere uma preocupação com a regulamentação da mídia e seu impacto no ambiente escolar. Isso reflete o que Chartier (1990) descreve como o papel do Estado na mediação da circulação de ideias.

3. Lista de revistas proibidas: Este elemento é particularmente revelador do nível de controle exercido sobre o conteúdo educacional. Demonstra uma tentativa direta de moldar o acesso à informação de estudantes e professores.

4. Papel da Secretaria de Educação: A decisão vinda diretamente da Secretaria de Educação evidencia o envolvimento direto do Estado na censura de materiais educativos, refletindo o que Michel de Certeau (1994) chama de "estratégias" de controle institucional.

5. Implicações para a autonomia intelectual: A existência de uma lista de revistas proibidas levanta questões sobre o impacto na formação crítica dos estudantes e na liberdade acadêmica dos professores.

6. Resistência e adaptação: Seguindo o pensamento de Michel de Certeau (1994), é possível que professores e alunos tivessem desenvolvido "táticas" para contornar essas proibições, criando formas alternativas de acesso à informação.

7. Dimensão local e nacional: O documento permite analisar como as políticas nacionais de controle educacional foram inovadoras em nível local, em Bagé.

8. Papel do arquivo: A preservação deste documento no Arquivo Público Municipal demonstra a importância dos arquivos locais na construção da memória educacional e política.

Esta correspondência oferece uma janela para compreender as relações entre educação, política e controle social no Brasil dos anos 1950, evidenciando esforço entre democratização e autoritarismo no campo educacional.

• **Adaptações Locais das Políticas Nacionais:**

A Lei Municipal nº 685/56 que autorizou um acordo com a Campanha da Merenda Escolar, demonstra como as políticas nacionais eram adaptadas ao contexto local. Ferreira (2019, p. 92) argumenta que “a implementação de políticas educacionais nacionais enfrenta frequentemente desafios e adaptações no nível local, especialmente em áreas rurais”. O Telegrama Enviado nº 108/62, que relata dificuldades na adoção do auxílio escolar, ilustra os desafios práticos enfrentados na implementação dessas políticas.

• **Redes de Poder e Relações Institucionais:**

O Protocolo nº 218/1961 (Câmara de Vereadores, 1961), no qual o edil Machado solicita apoio para a campanha de escolarização promovida por Leonel

Brizola e Justino Quintana, está contextualizado nas inovadoras reformas educacionais inovadoras pelo governo Brizola no Rio Grande do Sul. Esse pedido reflete o engajamento político local e a preocupação com a universalização da educação, em um momento de expansão das políticas educacionais no estado.

Nesse sentido, o Plano de Emergência de Expansão do Ensino Primário de Brizola teve impacto significativo na educação de Bagé, como aponta Rodrigues (2015, p. 118), ainda que tenha enfrentado diversos desafios políticos: "Conclui-se que o Plano de Emergência de Expansão do Ensino Primário de Brizola teve impacto significativo na educação de Bagé, embora sua implementação tenha enfrentado desafios políticos".

A expansão do ensino primário em Bagé durante o governo Brizola foi marcada pela relação entre o governo estadual e o municipal, em que fatores políticos e sociais desempenharam papel determinante. Contudo, essa expansão também encontrou resistência, especialmente por parte das elites locais e da mídia regional, como destaca Rodrigues (2015, p. 13): "A resistência à implementação das brizoletas em Bagé foi alimentada por fatores políticos locais e pela oposição midiática representada pelo jornal Correio do Sul".

Apesar das acessibilidades do plano de Brizola em várias regiões do estado, sua expansão em Bagé foi prejudicada pela descontinuidade administrativa.

O uso do jornal Correio do Sul como fonte permitiu identificar tanto o apoio quanto a oposição às reformas educacionais de Brizola em Bagé. Dessa forma, o Protocolo nº 218/1961 evidencia não apenas o esforço do governo Brizola em modernizar a educação, mas também as dinâmicas políticas e sociais que cercaram o processo, em que as elites locais viam na expansão do ensino uma ameaça ao seu controle sobre o status quo.

• Detalhes específicos das fontes:

O telegrama nº 108/62, datado de 11 de dezembro de 1962, enviado pelo Presidente da Câmara de Vereadores de Bagé ao Secretário da Educação do Rio Grande do Sul, denuncia prejuízos financeiros no sistema educacional local. O documento informa que os estabelecimentos de ensino de Bagé estão cobrando quatro mil e quinhentos cruzeiros dos alunos que recebem auxílio escolar. Além disso, alerta que esses estudantes estão ameaçados de não realizarem os exames finais caso o pagamento do auxílio não seja realizado até 15 de novembro de 1962.

Este telegrama torna visível as dificuldades de configuração das políticas de democratização do ensino, mostrando como questões financeiras impactavam diretamente o acesso e a permanência dos alunos. Logo, este telegrama evidencia que: a) Existia um sistema de auxílio escolar em vigor, provavelmente destinado a alunos de baixa renda. b) As escolas cobravam anuidades mesmo de alunos que deveriam receber auxílio. c) Existia uma ameaça de impedir que os alunos realizem exames finais caso o auxílio não fosse pago.

O Protocolo nº 315/64, de 3 de dezembro de 1964, apresenta uma solicitação dirigida ao Ministro da Educação e ao Presidente da República, comunicando que o decreto que proíbe o aumento das anuidades escolares não está sendo cumprido na cidade. O documento também ressalta que as instituições de ensino elevam os valores das anuidades a patamares inacessíveis, dificultando que os pais possam matricular seus filhos, devido aos aumentos excessivos aplicados.

Assim sendo, este protocolo indica que: a) Havia um decreto federal proibindo o aumento das anuidades escolares. b) As escolas em Bagé estavam descumprindo este decreto. c) O aumento das anuidades estava tornando a educação inacessível para muitas famílias.

• Adaptações Locais das Políticas Nacionais:

A Lei Municipal nº 685, de 17 de outubro de 1956 (Câmara de Vereadores, 1956), que autorizava o acordo com a Campanha da Merenda Escolar (C.M.E.), marcou um importante avanço na promoção da inclusão social por meio da educação. A merenda escolar, amplamente implementada no Brasil, tinha como objetivo principal combater a evasão escolar e assegurar que crianças de famílias carentes tivessem acesso à alimentação básica durante o período escolar.

Conforme observado por Oliveira *et al.* (2024, p. 2), "historicamente, as refeições escolares foram introduzidas como estratégia de apoio político, inicialmente conhecida como merenda escolar. Ao longo do tempo, a política se expandiu e se transformou em uma ação universal de garantia de direitos alimentares e nutricionais para todos os estudantes da rede pública". Essa transformação reflete a ampliação de um programa que começou com um foco restrito e, ao longo dos anos, consolidou-se como uma política pública essencial para a inclusão social e o apoio à permanência dos alunos na escola.

- **Falta de pagamento aos professores:**

A situação crítica enfrentada pelos professores contratados no início de 1964, conforme evidenciada pelos Telegramas Enviados nº 22-23-24-25-30/01/1964, aponta problemas estruturais no sistema educacional da época e merece uma análise.

O contexto histórico e político de 1964, marcado pela turbulência que culminou com o golpe militar de março, sugere que o não pagamento dos professores em janeiro pode ser interpretado como um sintoma de instabilidade administrativa e financeira que precedeu uma ruptura institucional. Esta situação expõe a precariedade do trabalho docente, especialmente para os profissionais sem vínculo efetivo, indicando uma possível prática de contratação temporária como forma de reduzir custos e direitos trabalhistas, além de refletir a desvalorização do magistério.

A mobilização da Câmara de Vereadores de Bagé demonstra a gravidade da situação, capaz de acionar o poder legislativo municipal na tentativa de instâncias superiores para resolver o problema. Isso pode indicar a ineficácia dos canais administrativos regulares para solucionar o problema. O não pagamento dos professores tem consequências significativas para a educação, como a interrupção ou prejuízo das atividades escolares no início do ano letivo, desmotivação e possível evasão de profissionais do magistério, além da instabilidade da qualidade do ensino devido à instabilidade financeira dos educadores.

Este episódio levanta questões importantes a ser problematizada, como a extensão do problema (se afetava apenas Bagé ou era uma situação generalizada), sua relação com as políticas educacionais da época, as consequências em longo prazo para a carreira docente e para a educação local, e como se insere no contexto mais amplo das lutas pela valorização do magistério no Brasil. A situação documentada nos telegramas serve como ponto de partida para uma análise mais ampla das condições de trabalho dos professores, das políticas educacionais e da relação entre os diferentes níveis de governo na gestão da educação pública no Brasil do início dos anos 1960.

O Telegrama Enviado nº 87/64, datado de 29 de maio de 1964, mostrava a situação de professores que foram colocados em condição de ocultamento por vários meses, evidenciando o contexto de repressão no período. Além disso, o documento destaca o compromisso reforçado das autoridades em regularizar o pagamento dos docentes em exercício na cidade de Bagé, que estavam sem receber especificações desde janeiro daquele ano. De forma complementar, o Protocolo nº 177/64, de 30 de

janeiro de 1964, registra um pedido para que fosse enviado um telegrama ao Governador do Estado e ao Secretário da Educação, expressando protesto pela suspensão dos pagamentos das professoras contratadas durante o período de férias.

Deste modo, estes documentos evidenciam: a). Um problema recorrente de não pagamento de professores contratados. b) A situação se estendia por meses, com professores sem receber desde janeiro de 1964. c). Houve uma decisão de não pagar os professores contratados durante o período de férias. d) A Câmara de Vereadores de Bagé estava envolvida em protestar contra essa situação.

O próximo tópico examina o papel das elites locais na formulação e na aplicação das leis educacionais no município de Bagé, destacando como suas influências políticas e socioeconômicas organizaram o direcionamento das políticas públicas. A análise explora o envolvimento dessas elites nas decisões administrativas e seus efeitos sobre o acesso e a qualidade da educação, tornando latente uma relação de poder que impactou a autonomia e a centralização das escolas rurais.

4.1.3 As elites locais e a influência sobre as leis educacionais

A influência das elites locais sobre as leis educacionais em Bagé, entre 1944 e 1964, alterou a tendência nacional de formulação de políticas educacionais voltadas aos interesses das classes dominantes. A centralização do controle educacional pelo Estado e pelas elites buscava tanto a modernização do ensino quanto o disciplinamento social. Em um contexto agropecuário, Bagé enfrentou o desafio de adaptar a educação às necessidades do campo, enquanto as lideranças locais, formadas por grandes proprietários de terra e políticos, direcionavam as decisões educacionais.

Nesse contexto, a Lei Municipal nº 028/1948, ao integrar o magistério à estrutura administrativa do Estado, ilustra como a educação foi mobilizada para consolidar as estruturas sociais vigentes. Esse processo pode ser compreendido à luz da teoria de Bourdieu e Passeron (1975), que o define como um mecanismo de “violência simbólica”, no qual a escola e seus agentes desempenham um papel central na reprodução das gerações sociais. A profissionalização do magistério, ao vincular diretamente os docentes às instituições estatais, não apenas reforça a relação entre escola e Estado, mas também fortalece os mecanismos de controle sobre a formação

intelectual e cultural da população, garantindo a perpetuação de valores e normas dominantes.

Paralelamente, o ruralismo pedagógico, idealizado para atender às demandas do campo, esteve sob controle das elites de Bagé. Calazans (1993) aponta que a educação rural no Brasil foi historicamente marcada pela intervenção estatal, mediada, no caso de Bagé, pelos interesses locais. A Lei Municipal nº 452/1952, que autorizou a construção de escolas rurais, reflete a intenção do Estado em expandir o ensino para o campo, mas sua implementação priorizou interesses econômicos sobre demandas pedagógicas. Essa ação articulava alfabetização e desenvolvimento comunitário, conforme Sud Mennucci (1944), que atribuía ao professor rural o papel de liderança na comunidade. No entanto, a escola rural também serve para consolidar uma visão funcionalista da educação, vinculando-a à formação da mão de obra necessária ao modelo agroexportador vigente.

Ainda dentro dessa lógica de controle sobre a educação, a regulamentação das matrículas gratuitas pela Lei Municipal nº 016/1948 demonstra como critérios socioeconômicos e acadêmicos foram utilizados para definir o acesso ao ensino. Esse modelo reforçava a relação entre escolarização e cidadania produtiva, ao mesmo tempo em que estabelecia limites à democratização da educação. O ruralismo pedagógico, nesse sentido, oscilava entre a preservação das tradições e a necessidade de modernização agrícola, gerando contradição na organização escolar.

A busca por maior participação da comunidade na gestão educacional também esteve condicionada a esse contexto. A Lei Municipal nº 839/1960, que instituiu o Círculo de Pais e Mestres, propôs um modelo de envolvimento das famílias na administração escolar. No entanto, conforme Chaloba et al. (2021), essas iniciativas estavam sujeitas à influência das elites, que mantinham o controle sobre os processos decisórios. Assim, a gestão compartilhada da escola não representa, necessariamente, uma democratização do ensino, mas uma estratégia para fortalecer mecanismos de autoridade sobre os espaços educacionais.

A articulação entre educação e poder também se manifestou na censura aplicada ao ambiente escolar. A correspondência de Maria Martins Rossell, em 1956, que incluía uma Lei de Imprensa e uma lista de revistas proibidas, exemplifica a vigilância exercida sobre o conteúdo pedagógico. O Estado, ao restringir o acesso a determinados materiais, direcionava a formação dos alunos dentro dos limites de impostos pela hegemonia ideológica dominante.

Dessa forma, as leis educacionais de Bagé, embora promovendo a expansão do ensino, operaram sob influência das elites locais, consolidando posições sociais e assegurando a continuidade das relações de poder. Em vez de romper com estruturas preexistentes, a legislação educacional fortaleceu práticas que mantiveram o controle social e a hierarquização da educação.

4.1.4. Representações culturais e simbólicas da educação nas leis locais

As leis educacionais de Bagé, entre 1944 e 1964, demonstram como a educação foi utilizada para estruturar as relações sociais e consolidar as hierarquias existentes. Mais do que um espaço de formação intelectual, a escola desempenhava uma função disciplinadora, integrando as classes populares a um modelo econômico e social orientado pelas elites locais. A Lei Municipal nº 016/1948, que regulava a concessão de matrículas gratuitas, exemplifica esse direcionamento, ao condicionar o acesso à educação a critérios de méritos acadêmicos e boa conduta, estabelecendo um padrão de comportamento alinhado aos valores cívicos e morais das camadas dominantes.

Essa lógica de controle social também esteve presente na Lei Municipal nº 452/1952, que autorizou a construção de escolas rurais com o propósito de ampliar a alfabetização. No entanto, além da instrução formal, essas escolas desempenharam um papel na difusão de um modelo cultural específico, condicionado ao projeto de modernização do Estado. Como observa Ferrarezi (2017, p. 88), essas políticas visavam “domésticas” às comunidades rurais, incentivando a adoção de padrões culturais e comportamentais, de modo a integrar a população do campo à lógica produtiva defendida pelas elites.

Nesse contexto, a expansão do ensino, embora necessária, muitas vezes ignorava as particularidades culturais das regiões onde era inovadora. Chaloba et al. (2021) destacam que as práticas educacionais frequentemente desconsideravam os saberes locais, criando uma desconexão entre o ensino oferecido e as necessidades das comunidades. Assim, as escolas rurais acabaram atendendo mais aos interesses do Estado centralizador do que às demandas pedagógicas da população.

Dessa forma, as leis educacionais de Bagé, ao longo desse período, evidenciaram como a educação foi estruturada como um mecanismo de organização social. Ao mesmo tempo em que promovemos a expansão do ensino, essas medidas

legitimaram o controle das elites sobre a população e direcionaram práticas pedagógicas para atender às expectativas do poder político e econômico vigente.

4.1.5. Problematização: o alcance e as limitações das leis locais na educação

As leis educacionais de Bagé, entre 1944 e 1964, expressaram tanto o alcance quanto as limitações das políticas públicas no contexto local. O esforço para expandir e reorganizar a educação convive com restrições impostas pelas dinâmicas de poder e pela falta de infraestrutura. A Lei Municipal nº 079/1949, que regulamentou a admissão de professores, e a Lei Municipal nº 839/1960, que criou o Círculo de Pais e Mestres, demonstram tentativas de modernização. No entanto, a centralização das decisões limita a adaptação do ensino às particularidades regionais.

Azevedo et al. (2023) destacam que “a centralização das políticas educacionais falha frequentemente no atendimento às demandas locais, especialmente nas áreas rurais” (Azevedo et al., 2023, p. 955). Essa observação aplicada ao contexto de Bagé, onde a Lei Municipal nº 452/1952, que autorizava a construção de escolas rurais, reflete a tensão entre a ampliação da rede escolar e a ausência de mecanismos que atendessem às especificidades dessas comunidades. Corsetti (2007) observa que “as elites locais muitas vezes viam a educação como uma ameaça ao seu controle sobre as paisagens rurais, o que levava à sabotagem das políticas educacionais” (Corsetti, 2007, p. 87), interferindo na implementação dessas leis.

A Lei Municipal nº 079/1949, que normatizou o ingresso no magistério, manifesta as dificuldades enfrentadas pelos professores, especialmente nas escolas rurais. Além disso, a cobrança de impostos sobre os docentes contrariava o princípio da educação gratuita, tornando mais grave a instabilidade da profissão.

Freire (1978, p. 90) argumenta que “a educação deve ser libertadora, mas em um sistema em que o poder está concentrado nas mãos de poucos, ela frequentemente se torna um mecanismo de opressão”. O controle das elites e a precariedade dos recursos limitaram a expansão do ensino, especialmente nas áreas rurais, perpetuando desigualdades e restringindo o alcance das políticas educacionais.

A organização do ensino em Bagé nesse período demonstra os desafios da implementação de políticas educacionais voltadas para a ampliação do acesso. A centralização das decisões e das resistências locais restringe a efetividade dessas

iniciativas, apontando para a necessidade de estratégias mais flexíveis que dialoguem com as realidades regionais.

O próximo tópico discutirá como o regime civil-militar intensificou a centralização da educação, retirando a autonomia dos municípios e estados, consolidando o controle ideológico e limitando os movimentos pedagógicos progressistas, o que redefiniu o cenário educacional brasileiro.

4.2 A centralização das políticas educacionais locais durante o Regime Civil- Militar (1965-1984)

A institucionalização de políticas educacionais centralizadas durante o regime civil-militar redefiniu a autonomia dos municípios e reconfigurou as estruturas escolares, especialmente nas áreas rurais. Como observa Dermeval Saviani (2008), a reforma do ensino de 1º e 2º graus, consolidada na Lei Federal 5.692/71, integrou um conjunto de mudanças externas a alinhar a educação ao contexto político instaurado após 1964. Essa padronização curricular em nível nacional, não obstante, desconsiderou as especificidades regionais e culturais, gerando um descompasso entre as diretrizes federais e as práticas locais.

Essa uniformização teve impactos diferentes entre escolas rurais e urbanas, ampliando as desigualdades já existentes. Sonia Regina de Mendonça (2010) destaca que a educação rural no período foi estruturada sob uma política de extensão voltada à modernização do campo, muitas vezes sem incorporar os saberes tradicionais das comunidades. Dessa forma, ainda que a ampliação do acesso à escolarização tenha sido um dos objetivos dessas reformas, a desconexão entre o ensino e a realidade rural comprometeu sua efetividade.

Além das mudanças estruturais, o regime civil-militar enfatizou a formação técnica e o controle ideológico na educação básica e nas escolas do campo. A introdução de disciplinas como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSPB) ilustra essa estratégia. Alceu Ravanello Ferraro (2012) analisa essa política como parte de um processo que buscava aproximar a educação rural do modelo urbano, desconsiderando práticas e conhecimentos locais em prol de um formato alinhado aos interesses do governo central.

Nesse contexto, as tensões entre centralização e autonomia tornaram-se evidentes nos debates entre políticas nacionais e iniciativas municipais. A Lei Federal 5.692/71, ao tornar obrigatória a profissionalização no ensino de 2º grau, teve repercussões no ensino primário, impondo às escolas locais a adaptação a um modelo que nem sempre atende às realidades das comunidades rurais. Maria do Socorro Silva (2018) observa que essa imposição feita em um ensino desconectado das especificidades do campo, promovendo um modelo urbano como referência exclusiva de desenvolvimento.

Apesar das restrições impostas pela centralização, educadores e gestores buscaram estratégias para reinterpretar as diretrizes nacionais e adequá-las às realidades locais. Roseli Salete Caldart (2012) aponta que experiências de educação popular e iniciativas dos movimentos sociais do campo foram alternativas que contestaram e reconfiguraram as práticas educacionais impostas pelo regime.

A formação de professores para o ensino primário e rural também foi impactada por essas novas diretrizes, que reduzem a autonomia das instituições locais. No entanto, Miguel González Arroyo (2007) destaca que, mesmo com essas limitações, a formação docente no campo preserva espaços de resistência, nas quais identidades profissionais foram moldadas em diálogo com as condições locais.

A centralização e a padronização curricular aprofundaram as desigualdades entre a educação urbana e rural, um reflexo de políticas que, como observa Marlene Ribeiro (2013), começaram a produzir impactos no presente. Esse período não apenas instituiu novas diretrizes nacionais, mas também revelou estratégias de resistência articuladas por escolas e comunidades rurais, evidenciando as disputas em torno da educação e as relações de poder que atravessavam o sistema educacional brasileiro.

A institucionalização de políticas educacionais centralizadas durante o regime civil-militar redefiniu a autonomia dos municípios e reconfigurou as estruturas escolares, especialmente nas áreas rurais. Como observa Dermeval Saviani (2008), a reforma do ensino de 1º e 2º graus, consolidada na Lei Federal 5.692/71, integrou um conjunto de mudanças externas a alinhar a educação ao contexto político instaurado após 1964. Essa padronização curricular em nível nacional, contudo, desconsiderou as especificidades regionais e culturais, gerando um descompasso entre as diretrizes federais e as práticas locais.

Neste viés, essa uniformização teve impactos diferentes entre escolas rurais e urbanas, ampliando as desigualdades já existentes. Sonia Regina de Mendonça (2010) destaca que a educação rural no período foi estruturada sob uma política de extensão voltada à modernização do campo, muitas vezes sem incorporar os saberes tradicionais das comunidades. Dessa forma, ainda que a ampliação do acesso à escolarização tenha sido um dos objetivos dessas reformas, a desconexão entre o ensino e a realidade rural comprometeu sua efetividade.

Além das mudanças estruturais, o regime civil-militar enfatizou a formação técnica e o controle ideológico na educação básica e nas escolas do campo. A introdução de disciplinas como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSPB) ilustra essa estratégia. Alceu Ravanello Ferraro (2012) analisa essa política como parte de um processo que buscava aproximar a educação rural do modelo urbano, desconsiderando práticas e conhecimentos locais em prol de um formato alinhado aos interesses do governo central.

Nesse contexto, as tensões entre centralização e autonomia tornaram-se evidentes nos debates entre políticas nacionais e iniciativas municipais. A Lei Federal 5.692/71, ao tornar obrigatória a profissionalização no ensino de 2º grau, teve repercussões no ensino primário, impondo às escolas locais a adaptação a um modelo que nem sempre atende às realidades das comunidades rurais. Maria do Socorro Silva (2018) observa que essa imposição feita em um ensino desconectado das especificidades do campo, promovendo um modelo urbano como referência exclusiva de desenvolvimento.

Apesar das restrições impostas pela centralização, educadores e gestores buscaram estratégias para reinterpretar as diretrizes nacionais e adequá-las às realidades locais. Roseli Salete Caldart (2012) aponta que experiências de educação popular e iniciativas dos movimentos sociais do campo foram alternativas que contestaram e reconfiguraram as práticas educacionais impostas pelo regime.

Assim sendo, a formação de professores para o ensino primário e rural também foi impactada por essas novas diretrizes, que reduzem a autonomia das instituições locais. No entanto, Miguel González Arroyo (2007) destaca que, mesmo com essas limitações, a formação docente no campo preserva espaços de resistência, nas quais identidades profissionais foram moldadas em diálogo com as condições locais.

Logo, a centralização e a padronização curricular aprofundaram as desigualdades entre a educação urbana e rural, um reflexo de políticas que, como

observa Marlene Ribeiro (2013), começaram a produzir impactos no presente. Esse período não apenas instituiu novas diretrizes nacionais, mas também tornou evidente estratégias de resistência articuladas por escolas e comunidades rurais, evidenciando as disputas em torno da educação e as relações de poder que atravessavam o sistema educacional brasileiro.

4.2.1 O Regime Civil-Militar e a centralização: implicações para a educação local

O Regime Civil-Militar no Brasil (1964-1985) foi pela centralização das políticas educacionais, com implicações para a educação local, especialmente em relação ao ensino primário e rural. Esta pesquisa busca explorar as contradições desse período histórico, focando na adaptação das leis locais às políticas nacionais, no impacto diferenciado sobre as escolas rurais e urbanas, nas práticas culturais refletidas nas leis, e nas concentradas entre centralização e autonomia local.

A adaptação das leis municipais às políticas nacionais durante o Regime civil-militar refletiu uma dinâmica complexa de poder e resistência. O Estatuto do Magistério Público Municipal, exemplificado pela Lei Municipal nº 972, de 25/11/1954, já estabeleceu diretrizes para nomeações, concursos e estágio probatório dos professores. No entanto, com o advento do regime civil-militar, essas leis locais tiveram que se adaptar a uma visão mais centralizada e tecnocrática da educação.

As políticas educacionais desenvolvidas durante o Regime Civil-Militar no Brasil foram diretamente influenciadas pela Doutrina de Segurança Nacional e pela Teoria do Capital Humano, que buscavam orientar a educação para servir aos interesses de desenvolvimento econômico e controle ideológico do Estado. Segundo Ferreira Jr. (2010), a educação passou a ser vista como um mecanismo para acelerar o crescimento econômico e promover o progresso social, refletindo uma abordagem instrumental do ensino. Essa perspectiva, no entanto, frequentemente se mostrava desconectada das realidades e necessidades específicas de diferentes regiões, em particular nas áreas rurais, onde os desafios educacionais eram mais complexos e menos considerados nas políticas centralizadoras.

As legislações educacionais do período civil-militar desenvolveram para acentuar as disparidades já existentes entre as escolas rurais e urbanas, exacerbando as diferenças socioeconômicas e culturais. As áreas urbanas, de modo geral, foram mais beneficiadas pelas reformas, enquanto as zonas rurais continuaram a enfrentar

problemas de infraestrutura e carência de professores integrados. Isso ampliou o fosso entre o desenvolvimento educacional

A tensão entre centralização e autonomia local foi intensificada pelas políticas educacionais do regime civil militar, como exemplificado pelo Projeto Minerva⁷⁹, configurado em 1970. Esse projeto, que tinha o objetivo de ampliar o acesso à educação por meio da rádio educação, pretendia democratizar o ensino ao alcançar áreas remotas do país, mas também se configurava como uma ferramenta de controle ideológico e disseminação da propaganda do regime. Conforme argumenta Pinto (2021), o Projeto Minerva não apenas ignorava as especificidades culturais e educacionais de cada localidade, mas também reforçava a centralização ao impor conteúdos padronizados, desconsiderando as necessidades regionais e as práticas pedagógicas que já existiam nas comunidades locais. Dessa forma, a proposta, em vez de adaptar-se às diversidades locais, replicava o modelo autoritário do governo, alinhando-se às estratégias de controle e propaganda disseminadas pelo regime militar.

As comunidades locais, especialmente nas zonas rurais, desenvolveram estratégias próprias de resistência e adaptação frente as imposições centralizadoras do governo durante o regime militar. Segundo Bezerra Neto (2016), essas escolas rurais frequentemente criaram ambientes de resistência silenciosa, nos quais professores e comunidades preservavam suas tradições pedagógicas, apesar de as rigorosas diretrizes que buscavam homogeneizar o sistema educacional. Nesse contexto, as práticas locais e as formas de ensino tradicionais foram mantidas de maneira sutil, demonstrando uma autonomia que resistia às tentativas de padronização imposta pelas políticas federais.

Em longo prazo, essa centralização teve impactos profundos no desenvolvimento educacional em diferentes regiões do país. Romanelli (1986) observa que o regime militar deixou como legado uma acentuada desigualdade educacional, particularmente entre as regiões mais desenvolvidas e as áreas rurais e

⁷⁹ O Projeto Minerva foi uma iniciativa educacional ordenado pelo governo militar brasileiro em 1970, com o objetivo de oferecer educação supletiva para jovens e adultos por meio de transmissões radiofônicas e televisivas. O projeto visava a preparação para exames de Capacitação Ginásial e Madureza Ginásial. Apesar de seu alcance nacional, enfrentou críticas quanto à eficácia e apresentou baixos índices de aprovação, sendo descontinuado no início da década de 1980. Para mais detalhes, ver: CASTRO, Márcia Prado. *O Projeto Minerva e o desafio de ensinar matemática via rádio*. 2007. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

urbanas menos favorecidas, uma disparidade que ainda é evidente nos dias atuais. Essa centralização das políticas educacionais aprofundou as diferenças de acesso à educação de qualidade, perpetuando um modelo que priorizava algumas áreas em detrimento de outras, gerando desigualdades que continuam a afetar o cenário educacional brasileiro.

Em suma, o Regime civil-militar impôs uma centralização educacional que desconsiderou especificidades locais, ampliando desigualdades e reforçando o controle ideológico. No entanto, a educação não se limitou à reprodução dessas diretrizes, pois práticas de resistência e adaptação evidenciaram disputas pelo sentido da escolarização. Esse período destaca a relação entre Estado, cultura escolar e ação dos assuntos na negociação e reinterpretação das políticas educacionais.

4.2.2 Análise das Leis Municipais: a adaptação local às políticas nacionais

As legislações educacionais do período de 1964 a 1985 demonstram um panorama de tentativas de organização e controle do ensino, especialmente no âmbito municipal, refletindo as tensões e os desafios enfrentados na educação durante o regime civil-militar no Brasil. As categorias que emergem dessas legislações expõem questões relacionadas à carreira docente, acordos com o governo central, infraestrutura escolar, fundos especiais e a constante preocupação com salários e gratificações.

Ao problematizar essas categorias, podemos observar as contradições e limitações enfrentadas pelas políticas educacionais da época, marcadas por uma forte centralização do poder e uma difícil adaptação às realidades locais.

Vejamos inicialmente um mapa mental com as principais legislações referentes à carreira docente.

Figura 68 - Evolução da nomeação e carreira dos professores no município



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

A análise do conjunto legislativo acerca da “Nomeação e carreira de professores” durante o período da ditadura militar manifesta elementos sobre as políticas educacionais inovadoras nesse contexto.

As legislações municipais de Bagé, como a ordenada no governo de José Wilson Barcellos Lei Municipal nº 1.286 de 1965 e a promulgada no governo de Carlos Sá Azambuja Lei Municipal nº 2.294/A de 1984, fornecem uma base para examinarmos a centralização das políticas educacionais e suas repercussões no âmbito local, considerando as instruções entre diretrizes federais e realidades locais.

A Lei Municipal nº 1.286 de 1965, ao estabelecer a nomeação de professores em estágio probatório, buscava formalizar e profissionalizar a carreira docente em consonância com as políticas educacionais do regime vigente, que visavam a homogeneização dos padrões de ensino. No entanto, a exigência de titulação específica para a efetivação dos professores mostrou um descompasso entre as diretrizes federais e a realidade local, especialmente nas áreas rurais, onde a escassez de profissionais qualificados tornava difícil o cumprimento dessas normas, aprofundando as desigualdades educacionais.

Esse descompasso se acentuou com a ordenação da Lei Municipal nº 2.294/A de 1984, que instituiu o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal. Baseada na Lei Federal nº 5.692/71, essa legislação estabelece critérios de progressão e promoção fundamentados em merecimento e antiguidade, espelhando a ênfase do governo militar na eficiência e produtividade. No entanto, a exigência de titulação especificamente continuou a colocar desafios para os professores nas zonas rurais, onde o acesso à formação necessária para a progressão na carreira era frequentemente limitado.

As disparidades entre o contexto urbano e o rural se tornaram ainda mais evidentes nas políticas de gratificação. A Lei Municipal nº 2.294/A de 1984 previu um acesso adicional de difícil para professores que atuavam em escolas rurais, variando de 40% a 50% sobre seu aprendizado. Embora essa medida representasse uma tentativa de compensar as dificuldades enfrentadas pelos professores nessas regiões, o benefício financeiro não era suficiente para resolver o problema da falta de professores envolvidos nas áreas mais afastadas.

Além das questões salariais, o controle ideológico sobre os professores era uma característica marcante das políticas educacionais do período. A exigência de "boa conduta pública e privada" como qualificação para o ingresso na carreira docente, presente na Lei Municipal nº 2.294/A de 1984, pode ser interpretada como um mecanismo de controle político-ideológico típico da ditadura civil-militar. Essa medida visava garantir a lealdade dos professores ao regime, configurando o sistema educacional como um instrumento de controle social e doutrinação ideológico.

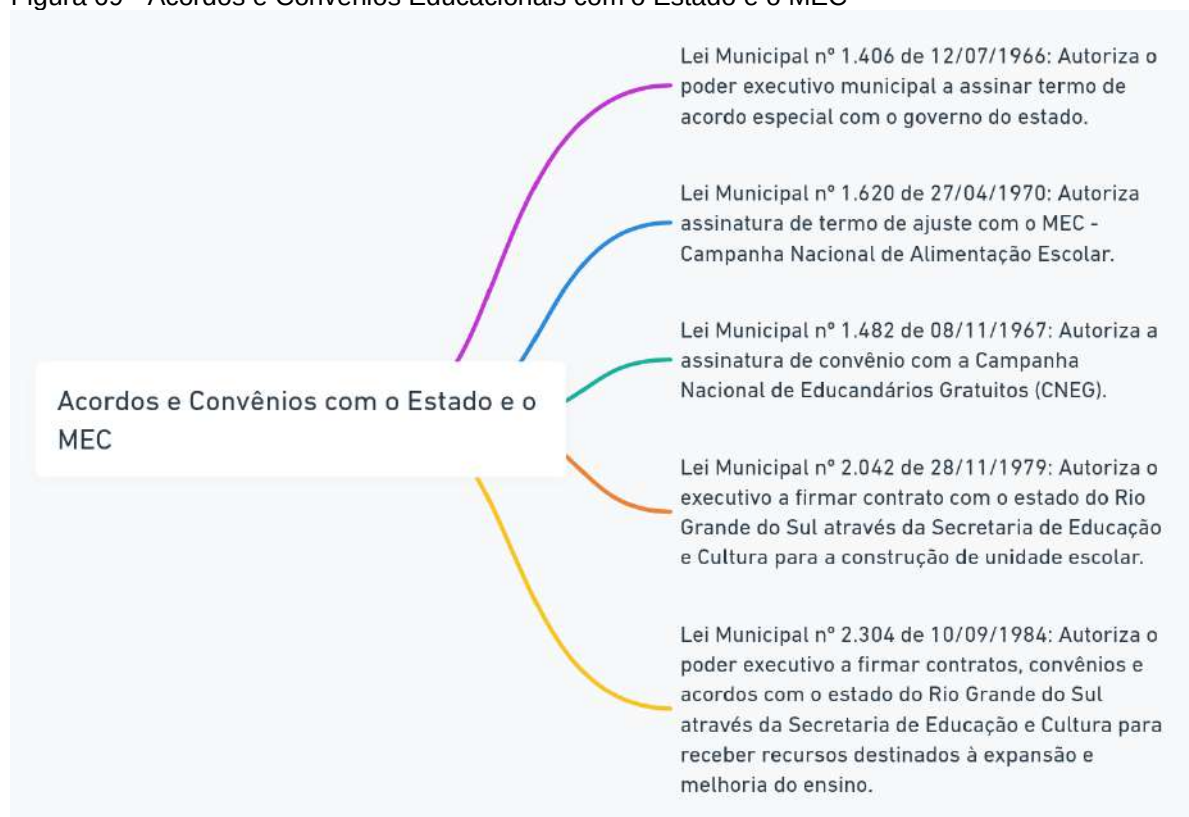
Nesse contexto de centralização e controle, as comunidades locais, especialmente nas zonas rurais, desenvolveram formas de resistência e adaptação às imposições do regime. A permanência de professores leigos, mesmo diante da exigência de qualificação, pode ser vista como uma forma de resistência criativa às políticas centralizadas como veremos ao desbravarmos os arquivos escolares destas escolas no capítulo V. Logo, essa dinâmica entre imposição e resistência dimensiona a tensão entre as diretrizes federais e as realidades locais.

A contradição entre centralização e descentralização era evidente nas políticas educacionais do período. Enquanto o regime buscava consolidar o controle sobre a educação, também tentava descentralizar a incorporação de suas políticas. Essa tensão se manifestou na necessidade de adaptação às diretrizes federais, ao mesmo

tempo em que se ofereciam algumas flexibilidades locais, como as gratificações para professores em áreas de difícil acesso.

A próxima categoria legislativa desse período enfoca a respeito dos principais "Acordos e convênios com o Estado e o MEC", conforme será detalhado no mapa mental a seguir:

Figura 69 - Acordos e Convênios Educacionais com o Estado e o MEC



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Os acordos e convênios com o governo estadual e federal, como os firmados pela Lei Municipal nº 1.620 de 1970, na gestão de Washington Bandeira e pela Lei nº 2.042 de 1979, de Carlos Sá Azambuja, evidenciam uma tentativa dos municípios de buscar apoio e financiamento para a manutenção das escolas.

Esses convênios, contudo, muitas vezes eram realizados com o propósito de atender às metas estabelecidas pelo regime vigente, como a Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE)⁸⁰, deixando de lado demandas locais mais específicas.

⁸⁰ A Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE) foi uma política pública implementada pelo governo brasileiro, criada em 1954, com o objetivo de garantir a distribuição de alimentos para estudantes de escolas públicas em todo o país. A CNAE visava combater a desnutrição infantil e reduzir

A centralização do poder pelo governo civil-militar impunha uma série de metas e programas que, embora relevantes, não atendiam às particularidades regionais, como as escolas isoladas em áreas rurais, que necessitavam de atenção mais urgente em termos de infraestrutura e material didático.

Durante a gestão de José Wilson Barcellos, é aprovada a Lei Municipal nº 1.406 de 1966, que autoriza o Poder Executivo Municipal de Bagé a firmar um Termo de Acordo Especial com o Governo do Estado para a execução do Plano de Municipalização do Ensino Primário, exemplifica os esforços do regime atual em centralizar o controle educacional, ao mesmo tempo em que buscava descentralizar a execução para os municípios. Essa descentralização, no entanto, estava fortemente vinculada à capacidade dos municípios em seguir as diretrizes do governo central, como o cumprimento de metas de matrículas e a adoção de programas educacionais padronizados, evidenciando a limitação da autonomia local.

Essa tensão entre centralização e descentralização reflete uma tentativa de adaptação às realidades locais, mas com restrições significativas. O governo federal impôs critérios rígidos, como o número mínimo de alunos para a abertura de escolas em diferentes zonas (rurais, distritais e urbanas), revelando uma clara tentativa de controle e otimização de recursos.

A Lei Municipal nº 1.406 de 1966 estabelece que "a matrícula das respectivas escolas correspondentes a cada professor não seja inferior a 20 (vinte) alunos nas áreas rurais, a 25 (vinte e cinco) alunos nas sedes distritais e povoados e a 30 (trinta) alunos nas zonas urbanas" (BAGÉ, 1966, Lei nº 1.406).

Como observa Burke (2005), as políticas centralizadoras, em vez de atenderem às necessidades locais, frequentemente impõem valores e normas externas às realidades socioculturais locais, o que intensifica as desigualdades já existentes.

Deste modo, as legislações analisadas apontam para as disparidades entre as áreas rurais e urbanas, particularmente em termos de infraestrutura, condições de ensino e número de matrículas exigido. A legislação diferenciava o número mínimo de alunos em escolas rurais (20 alunos) em comparação com as zonas urbanas (30 alunos), refletindo uma tentativa de ajustar as diretrizes às realidades demográficas e socioeconômicas locais. Todavia, essas adaptações limitadas não foram suficientes

a evasão escolar, especialmente em regiões mais pobres e áreas rurais, promovendo uma alimentação adequada como parte do desenvolvimento educacional e social dos alunos.

para lidar com as profundas desigualdades entre regiões, principalmente nas áreas rurais, onde o acesso à educação era mais precário e a infraestrutura educacional insuficiente.

Nas escolas rurais, a aplicação de uma política educacional padronizada aprofundou a exclusão das comunidades mais vulneráveis, que enfrentaram dificuldades para cumprir os critérios mínimos exigidos de matrícula e infraestrutura.

O regime civil-militar buscava não apenas expandir a educação, mas também controlar o conteúdo e o formato da educação oferecida. A ênfase em programas como a Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE), durante o governo Washington Bandeira pela Lei Municipal nº 1.620 de 1970, é um exemplo de como o governo utilizou a educação como uma ferramenta de controle ideológico e social. Embora o programa tivesse o objetivo declarado de melhorar a nutrição dos estudantes, ele também funcionava como uma forma de garantir a permanência dos alunos nas escolas, vinculando a frequência escolar à oferta de alimentação. De acordo com o texto da Lei Municipal nº 1.620 de 1970, caberia à CNAE "fornecer alimentos disponíveis em seus estoques, doados por agências nacionais e internacionais de auxílio à alimentação escolar em estabelecimentos de ensino" (Bagé, 1970, Lei nº 1.620).

Roger Chartier (1990) argumenta que as práticas culturais não são passivas, mas são ativamente negociadas e resistidas pelas comunidades locais. Nesse sentido, programas como o CNAE refletiam uma tentativa de controle social e ideológico, ao mesmo tempo em que geravam formas de resistência ou apropriação por parte das escolas e das famílias. A alimentação, por exemplo, pode ter sido utilizada como um incentivo para a permanência dos estudantes, mas também reforçava a ideia de que a educação deveria ser um instrumento de disciplinamento e controle.

O controle sobre os conteúdos educacionais, a ênfase na educação técnica e as medidas de vigilância, como a supervisão constante dos professores, indicam um esforço deliberado do governo para moldar a cultura local através da educação, impondo uma ideologia nacionalista e tecnicista.

Um dos aspectos mais problemáticos das legislações educacionais desse período foi o conflito entre a centralização das políticas e a autonomia local dos municípios. Embora os convênios e acordos, como o firmado pelo prefeito municipal, José Wilson Barcellos, a Lei Municipal nº 1.482 de 1967, Campanha Nacional de

Educandários Gratuitos (CNEG)⁸¹, sugerissem uma tentativa de descentralização da administração educacional, o controle federal sobre os currículos, a supervisão e a alocação de recursos permanecia dominante. De acordo com o texto da Lei Municipal nº 1.482 de 1967, a prefeitura de Bagé deveria "incluir anualmente à Lei de Meios a importância equivalente a 8 (oito) salários mínimos mensais da região por turma de alunos destinada ao pagamento dos professores" (Bagé, 1967, Lei nº 1.482).

Na sequência, vamos observar as principais legislações a respeito da infraestrutura escolar:

Figura 70 - Desenvolvimento da Infraestrutura escolar através das leis municipais



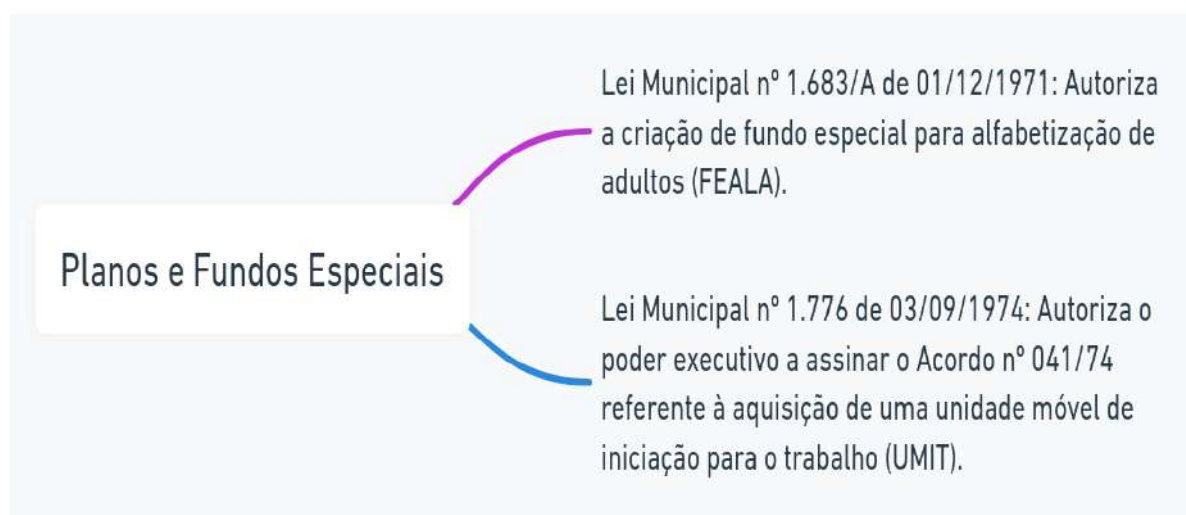
Fonte: Elaborado pela autora, 2024

⁸¹ A Campanha Nacional de Educandários Gratuitos (CNEG), idealizada por Felipe Tiago Gomes em 1943, foi um marco na democratização do acesso ao ensino secundário, especialmente para jovens de baixa renda. Inicialmente conhecida como "Campanha do Ginasiano Pobre", a iniciativa expandiu-se rapidamente pelo Brasil, criando escolas em áreas periféricas e rurais, onde a oferta educacional era limitada. De acordo com Astofe (2019), a CNEG teve um papel decisivo ao mobilizar voluntários e receber apoio governamental para alcançar regiões com poucas oportunidades de ensino, consolidando-se como um movimento chave na educação comunitária. Posteriormente, a CNEG foi rebatizada como Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), simbolizando sua evolução e a ampliação de sua atuação. Nascimento (2020) destaca que essa transformação consolidou a CNEC como uma ferramenta estratégica para a inclusão educacional e para o fortalecimento das comunidades. Para uma análise aprofundada sobre o tema, recomenda-se a leitura das obras "Campanha Nacional de Educandários Gratuitos: em perspectiva o ensino secundário no sul de Mato Grosso (1949-1963)" de Astofe (2019) e "A Campanha Nacional de Educandários Gratuitos e a história do Ginásio Brigadeiro Newton Braga de Nascimento (2020)". Este caso será melhor exemplificado no capítulo V por meio da Escola Comercial Rio Negro.

No tocante à infraestrutura escolar, as leis que autorizavam a construção de prédios e a expansão das instalações, como a Lei Municipal nº 1.647 de 1970 (Washington Bandeira) e a Lei Municipal nº 2.222 de 1982 (Carlos Sá Azambuja), parecem responder à necessidade de modernização do ensino. No entanto, essas melhorias se concentraram, em grande parte, nas áreas urbanas, enquanto as escolas rurais continuaram enfrentando condições adversas.

A disparidade entre as condições das escolas urbanas e rurais de Bagé e Hulha Negra mostra um problema estrutural nas políticas educacionais da época. A correspondência das autoridades locais e dos arquivos escolares de Hulha Negra evidenciam uma realidade marcada pela ausência de infraestruturas básicas, como eletricidade e água, nas escolas rurais. Esse contraste entre as escolas urbanas e rurais acentua as desigualdades locais e regionais, já que as áreas mais remotas frequentemente eram negligenciadas nas políticas educacionais centralizadas, que priorizavam a construção de grandes escolas nas cidades.

Figura 71 - Criação de planos e fundos especiais para educação e trabalho



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Os planos e fundos especiais, como o Fundo Especial para Alfabetização de Adultos (FEALA)⁸², adotado por Washington Bandeira pela Lei Municipal nº 1.683/A

⁸² O Fundo Especial para Alfabetização de Adultos (FEALA) foi uma iniciativa adotada pelo governo brasileiro com o objetivo de erradicar o analfabetismo entre adultos. Criado durante o período do regime militar, o FEALA tinha como missão financiar programas de alfabetização e educação básica voltados para a população adulta, especialmente em áreas rurais e regiões menos desenvolvidas. Essa iniciativa fazia parte de uma política educacional mais ampla, que visava ampliar o acesso à educação e

de 1971, representam uma tentativa de responder à demanda por educação de adultos e à erradicação do analfabetismo, um dos grandes desafios da época. Entretanto, esses fundos também apontam as limitações da atuação municipal, que dependia fortemente de acordos com o governo federal para garantir o financiamento adequado. Além disso, a existência desses fundos e planos especiais não era suficiente para resolver o problema da escassez de recursos.

Logo, a criação de fundos como o FEALA e a aquisição de unidades móveis de ensino, como autorizado por Antônio Candido Silveira Pires pela Lei Municipal nº 1.776 de 1974, indicam iniciativas inovadoras para melhorar o acesso à educação, mas sua aplicação era constantemente prejudicada pela falta de continuidade nos investimentos e pela burocracia envolvida na gestão dos recursos.

Figura 72 - Regulamento de salários e gratificações no setor educacional



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Por fim, as legislações relacionadas aos salários e gratificações, como a Lei Municipal nº 1.401 de 1966 (José Wilson Barcellos) e a Lei nº 1.633 de 1970 (Washington Bandeira), destacam a importância de garantir uma remuneração justa para os docentes. No entanto, os constantes pedidos de intervenção por parte dos municípios, em função dos atrasos salariais e da precariedade das condições de trabalho, revelam que essas leis eram frequentemente ignoradas ou inadequadas

combater as desigualdades educacionais que marcavam o Brasil, particularmente em áreas de vulnerabilidade.

para resolver a crise financeira que assolava o setor educacional. O reajuste de gratificações, embora fosse uma forma de reconhecimento dos profissionais da educação, não conseguia evitar o descontentamento generalizado entre os professores, que enfrentavam longos períodos sem receber seus vencimentos.

Essas categorias legislativas, quando analisadas à luz das correspondências do período, revelam um quadro de contradições e desafios enfrentados pelo município de Bagé na tentativa de adaptar as políticas centralizadas às suas realidades locais. O controle exercido pelo governo civil-militar sobre as políticas educacionais, embora tenha resultado em algumas melhorias, deixou lacunas importantes, especialmente no que diz respeito ao financiamento adequado das escolas e à valorização dos professores. A centralização do poder impedia que os municípios tivessem autonomia para lidar com suas particularidades, forçando-os a se adaptar a diretrizes que nem sempre atendiam às suas necessidades mais urgentes.

Portanto, as legislações do período tornam visíveis tanto avanços quanto limitações no campo educacional, refletindo as tensões entre centralização e autonomia local, e entre as necessidades de modernização e os desafios cotidianos enfrentados nas escolas, especialmente nas áreas rurais.

Para avançar na discussão sobre as dinâmicas de poder e controle na educação entre 1965 e 1984, apresentamos uma análise dos telegramas e correspondências educacionais desse período. O exame dessas comunicações oficiais permite compreender como elas constituíram redes de influência que determinaram as políticas educacionais, sinalizando as relações entre centralização e autonomia municipal.

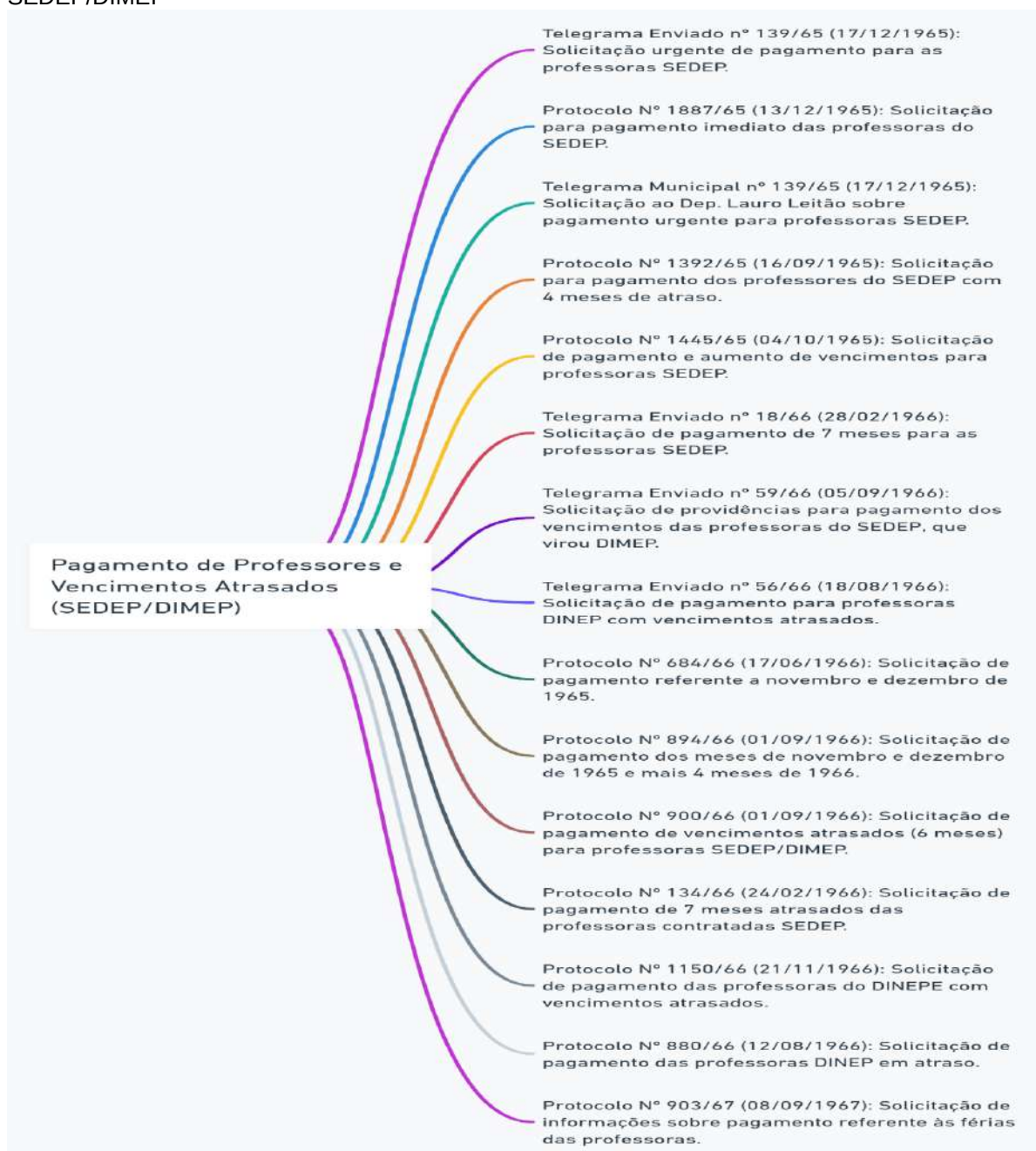
4.2.2.1 Redes de poder e controle na educação: uma análise crítica dos telegramas e correspondências educacionais (1965-1984)

A análise dos telegramas e correspondências educacionais nos oferece uma categorização detalhada do período entre 1965 a 1984, destacando as interações e as principais preocupações dos municípios durante o regime civil-militar no Brasil.

A divisão dos documentos em categorias-chave proporciona uma visão organizada das demandas locais em relação à educação, com foco no ensino primário e rural, e ilustra a relação de poder entre o governo central e as comunidades locais.

Vamos explorar cada uma das categorias:

Figura 73 - Solicitações de pagamento e regularização de vencimentos atrasados para professores SEDEP/DIMEP

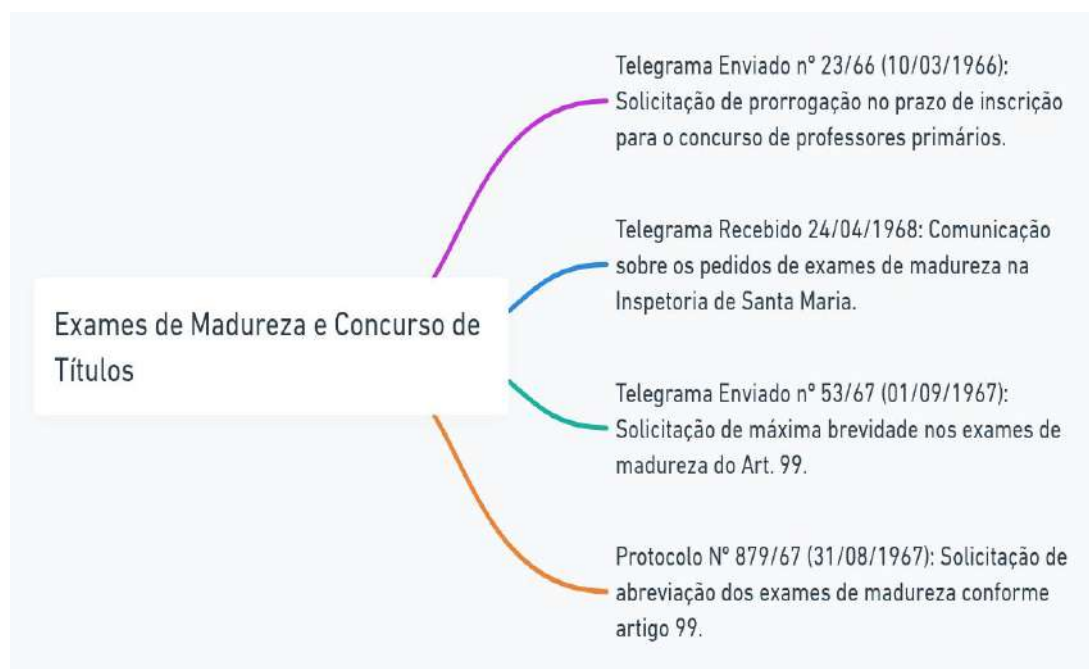


Fonte: Elaborado pela autora, 2024

A primeira e mais volumosa categoria, “*Pagamento de Professores e Vencimentos Atrasados (SEDEP/DIMEP)*”, reflete uma preocupação constante com a remuneração dos professores, evidenciando a precarização do trabalho docente, especialmente nas áreas rurais. As solicitações urgentes de pagamento, como no Telegrama Enviado nº 139/65 e no Protocolo Nº 1445/65, expressaram as dificuldades financeiras enfrentadas pelas prefeituras devido à centralização das políticas

educacionais. A transição do SEDEP para o DIMEP⁸³ (documentada em telegramas como o de nº 59/66) foi uma tentativa do governo central de reorganizar o sistema educacional, mas sem resolver questões críticas de financiamento e gestão, o que perpetuou a instabilidade e a insatisfação dos professores.

Figura 74 - Solicitações relacionadas a exames de madureza e concursos de títulos para professores



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Na segunda categoria, “*Exames de Madureza*” e “*Concurso de Títulos*”, observamos uma preocupação com a formação docente e a carreira dos professores. O destaque para os exames de madureza, mencionados no Telegrama Enviado nº 53/67 e no Protocolo Nº 879/67, demonstra como o governo civil-militar controlava o acesso ao ensino e ao avanço na carreira, reforçando seu controle ideológico.

⁸³ A transição do SEDEP (Serviço de Expansão Descentralizada do Ensino Primário), posteriormente transformado em DIMEP (Divisão de Municipalização do Ensino Primário) documentada no telegrama nº 59/66 representa uma mudança na gestão e administração das escolas de ensino primário. Originalmente, o SEDEP era gerido pelo governo estadual, responsável pela organização e funcionamento das escolas primárias. Com a transição para o DIMEP, a administração dessas escolas passou a ser responsabilidade do município. Essa mudança reflete o processo de descentralização administrativa na educação, em que a gestão das escolas públicas foi transferida do governo estadual para os municípios. A transição permitiu maior controle local sobre as questões educacionais, mas também trouxe desafios, como a necessidade de recursos e estrutura para administrar a educação de forma eficiente, especialmente em áreas mais isoladas ou com menos suporte governamental. A falta de pagamento documentada nos telegramas aponta para as dificuldades financeiras e administrativas que marcaram essa transição, prejudicando a estabilidade do sistema educacional e o funcionamento das escolas.

O trabalho de Josélia Saraiva Castro (1973) intitulado “O exame de madureza no ensino brasileiro” aborda criticamente os exames de maturidade, enfocando suas implicações tanto educacionais quanto sociais. A autora destaca que esses exames tinham como objetivo inicial uniformizar a avaliação dos conhecimentos em nível nacional, porém, na prática, falharam em considerar as diferentes condições regionais e socioeconômicas dos estudantes. Essa falta de adaptação contribuiu para a exclusão de alunos com menos acesso a recursos educacionais de qualidade, reforçando as desigualdades existentes.

Castro (1973) também argumenta que, com o passar do tempo, esses exames adquiriram um caráter elitista, funcionando como um obstáculo ao acesso ao ensino superior. Aqueles que investiram em considerações adicionais foram os mais beneficiados, enquanto os menos favorecidos foram prejudicados. Ela indica, ainda, que o exame sofreu diversas alterações em seu conteúdo e formato, refletindo as mudanças nas políticas educacionais ao longo dos anos.

Portanto, essas duas esferas de documentos refletem as estratégias centralizadoras de um regime preocupado em controlar não só o conteúdo pedagógico, mas também os processos de certificação e progressão dos discentes e dos docentes.

Figura 75 - Desenvolvimento da infraestrutura educacional e construção de prédios escolares

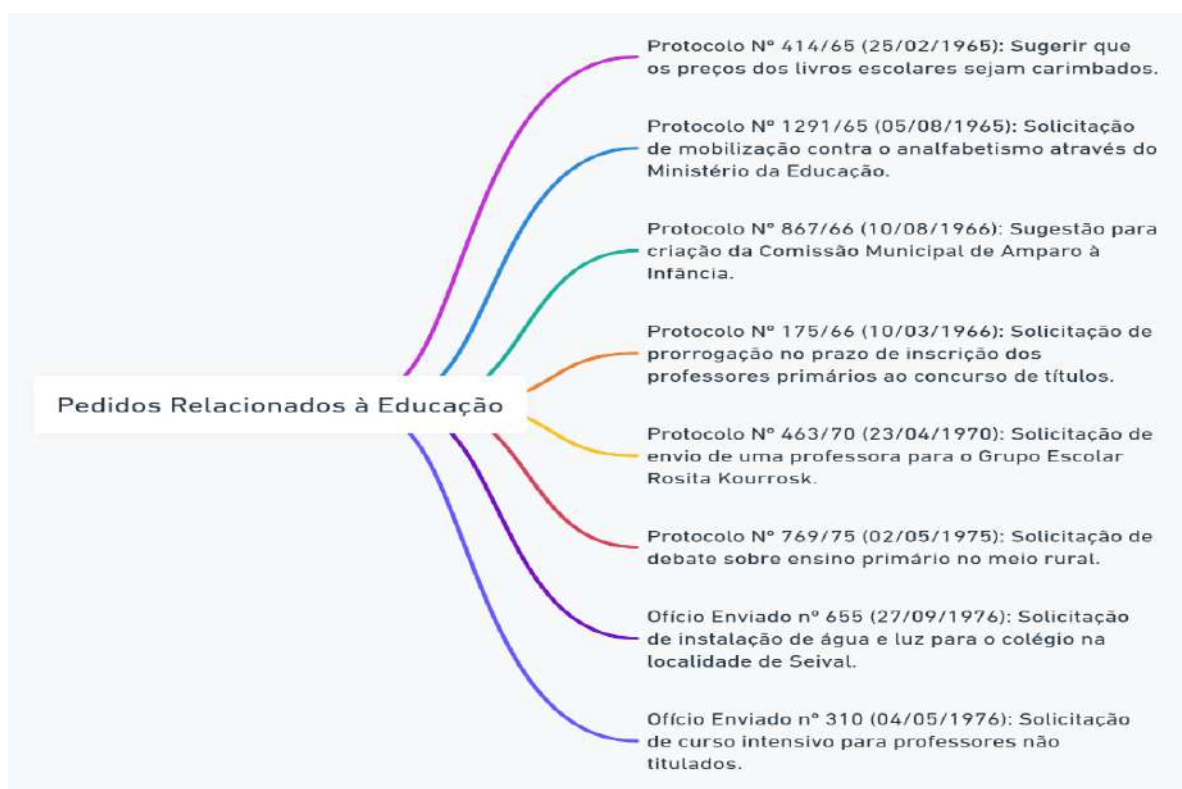


Fonte: Elaborado pela autora, 2024

A categoria “*Infraestrutura Escolar e Construção de Prédios*” sinaliza as disparidades entre as áreas urbanas e rurais. Documentos como a Lei Municipal 1802/75, que autoriza a construção de escolas, mostram que o foco das melhorias estruturais se deu, principalmente, em áreas urbanas.

Em contrapartida, localidades rurais como Seival (mencionada no Ofício Enviado nº 655/76) e Hulha Negra, ainda enfrentavam desafios básicos, como a falta de água e luz. Mas, aqui se faz presente por meio da Lei Municipal 2042/79 uma autorização para construir uma unidade escolar na Colônia Salvador Jardim, ou seja, ampliar suas dependências como veremos melhor no próximo capítulo. Em síntese, essa categoria explicita como a centralização das políticas educacionais ignorava, frequentemente, as necessidades específicas das escolas rurais, mas, ao mesmo tempo buscava expandir em números, mas, muitas vezes, não havia primazia em sua qualidade.

Figura 76 - Solicitações diversas relacionadas ao setor educacional

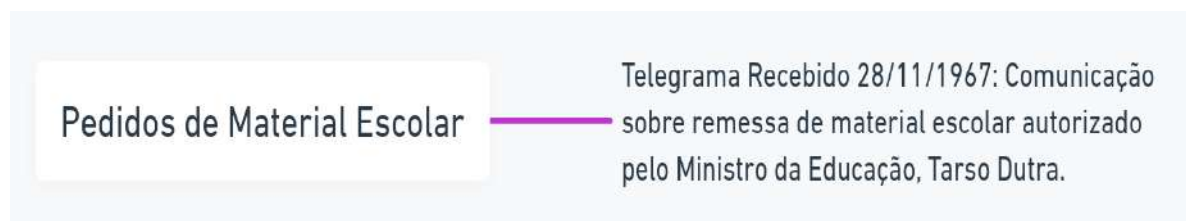


Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Os “*Pedidos Relacionados à Educação*” mostram uma variedade de solicitações que evidenciam a tentativa de adaptação local às diretrizes nacionais. Esses pedidos, como o Protocolo Nº 414/65, que sugere a carimbagem dos preços

dos livros escolares, ou o Protocolo Nº 463/70, que solicita o envio de uma professora para uma escola rural, exemplificam os esforços locais para lidar com as deficiências de recursos e infraestrutura.

Figura 77 - Autorização para remessa de material escolar



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

A categoria “*Pedidos de Material Escolar*” reflete uma preocupação específica com a falta de recursos básicos nas escolas, como no Telegrama Recebido 28/11/1967, que menciona a remessa de material escolar autorizado pelo Ministro da Educação. Esse tipo de pedido expressa como as políticas centralizadas dificultavam o atendimento das necessidades cotidianas das escolas, especialmente nas regiões mais afastadas.

Figura 78 - Criação de órgãos e funções administrativas na educação



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Na categoria “*Criação de Órgãos e Funções na Educação*”, vemos a configuração de políticas que visavam centralizar ainda mais o controle sobre o sistema educacional. A criação do Conselho Municipal de Educação (Lei Municipal 1911/77) e da Diretoria Municipal de Cultura (Portaria nº 10/83) é um exemplo claro de como o governo civil-militar buscava não apenas gerenciar, mas também influenciar ideologicamente a educação, utilizando-a como um aparelho ideológico de controle social.

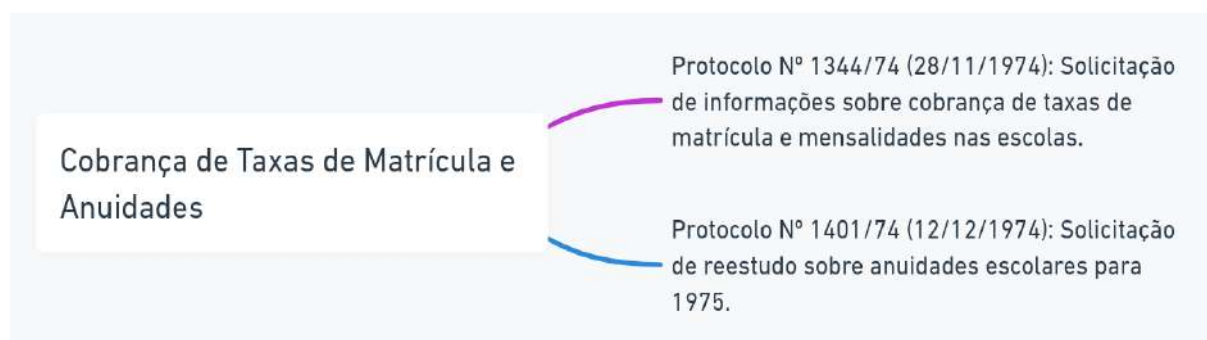
Figura 79 - Reconhecimento e homenagens aos professores



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

A penúltima categoria, “*Reconhecimento e Congratulações*”, aborda a valorização simbólica do trabalho docente, como evidenciado no Protocolo Nº 1337/71, que registra um voto de louvor pelo Dia do Professor. Embora representem um reconhecimento formal, esses documentos são indicativos das limitações impostas às reais melhorias nas condições de trabalho dos professores.

Figura 80 - Solicitações relacionadas à cobrança de matrículas e anuidades escolares



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Por fim, a categoria “*Cobrança de Taxas de Matrícula e Anuidades*” expressa uma preocupação com a questão financeira na educação, tanto em termos de custos para as famílias quanto de regulamentação dos pagamentos pelos serviços educacionais. Documentos como o Protocolo Nº 1344/74, que questiona a cobrança de taxas de matrícula, sinalizam uma tentativa de compreender e reorganizar as políticas de financiamento escolar sob o regime.

Neste ínterim, as categorias fornecem uma visão clara das demandas, desafios e respostas das comunidades locais em um período de intensas transformações políticas e educacionais no Brasil.

No tópico a seguir, apontaremos considerações acerca do Estatuto do Magistério Municipal de Bagé de 1954 e 1984. A “Dança das Reformas” reflete os avanços e recuos nas políticas educacionais municipais ao longo dessas três décadas. Ao analisar as transformações e permanências entre os dois estatutos, buscamos compreender os fatores que promoveram mudanças significativas e aqueles que impediram avanços no cenário educacional local.

4.2.2.2 A dança das reformas: avanços e recuos entre 1954 e 1984

Ao abordar as transformações na educação municipal, o período entre 1954 e 1984 sinaliza uma sequência de avanços e recuos que ilustram o dinamismo das reformas legislativas no campo do magistério. Tais movimentos podem ser comparados a uma dança, em que cada passo à frente é acompanhado de hesitações, revisões e, por vezes, retrocessos, que refletem tanto as pressões sociais quanto os limites das circunstâncias políticas e econômicas. Ao longo desse período, as reformas no magistério público municipal não seguiram um caminho linear, mas um processo de construção gradual, permeado por tensões culturais e políticas que definem o contexto histórico de cada mudança.

A Lei Municipal Nº 972, de 1954, conhecido como o “Estatuto do Magistério Público Municipal”, foi uma das primeiras tentativas de formalizar e regulamentar as condições de trabalho dos professores no município de Bagé. Ela organizava o magistério em classes, definia a obrigatoriedade de concursos públicos e enfatizava a importância da idoneidade moral e da disciplina. Nesse contexto, a pergunta “Quem guia a dança?” Pode ser respondida pelo fortalecimento do Estado como regulador das normas educacionais, com uma visão centrada na disciplina e na hierarquia.

Essa legislação refletia uma época em que o ensino municipal era organizado de maneira rígida e hierárquica, valorizando a estabilidade e a centralização do poder. Os avanços previstos pela Lei de 1954 se concentravam na criação de uma carreira pública estruturada e na institucionalização de concursos como mecanismo de seleção. No entanto, o caráter estático e conservador da lei limitava a inovação no campo pedagógico e perpetuava um modelo de ensino que não dialogava diretamente com as necessidades emergentes de um Brasil em transformação.

A Lei de 1954, em sua rigidez, é um marco representativo da era Vargas, em que o controle estatal sobre as instituições era uma característica central. Ao estabelecer uma carreira pública com altos requisitos de entrada e longos períodos de estágio probatório, a legislação atuava como um filtro seletivo que priorizava a elite intelectual da época. O "avanço" dessa legislação pode ser visto no esforço para profissionalizar o magistério, mas o "recuo" estava em sua incapacidade de adaptar-se a um sistema educacional que começava a demandar maior flexibilidade.

Três décadas depois, a Lei Municipal Nº 2.294/A, de 1984, veio como uma tentativa de modernizar a estrutura do magistério. Inserida no contexto pós-ditadura, quando o Brasil começava a reconstruir suas instituições democráticas, a nova legislação foi mais flexível e progressista. Ela introduziu o conceito de "Plano de Carreira do Magistério", que não só buscava valorizar os profissionais através da promoção por mérito e antiguidade, mas também destacava a necessidade de uma formação continuada e de atualizações constantes para que os professores se mantivessem adequados às exigências pedagógicas.

Nessa reforma, o avanço estava na tentativa de inserir os educadores em uma lógica de progressão e especialização. A ideia de que o professor deveria ser valorizado por sua competência e experiência, mais do que pela sua antiguidade pura e simples, representava um rompimento com o passado. Contudo, o recuo estava na limitação financeira da época, que impediu a plena realização de todas as promessas feitas no papel. A municipalização das escolas trouxe consigo desafios administrativos que fizeram com que algumas das metas mais ambiciosas da lei fossem postergadas ou efetivadas de maneira desigual.

Se na reforma de 1954 o Estado era o único a "guiar a dança", em 1984 a dança tornava-se mais complexa, com novos atores emergindo no cenário educacional, como os sindicatos e os próprios professores, que começavam a reivindicar maior participação nas decisões que afetavam diretamente suas vidas profissionais.

A região de Hulha Negra, caracterizada por seu histórico rural e desafios específicos de acesso, ainda hoje utiliza o Estatuto do Magistério de 1984. Esse fato evidencia um "descompasso" no processo de modernização das políticas educacionais locais. Embora a emancipação tenha ocorrido em 1992, à ausência de uma legislação própria até os dias atuais demonstra a manutenção de estruturas legislativas antigas, comprometendo a capacidade de responder às demandas educacionais contemporâneas.

Essa dependência do estatuto de Bagé reflete uma resistência ao avanço esperado nas reformas educacionais, especialmente em um contexto onde as políticas urbanas muitas vezes não atendem às peculiaridades de regiões rurais como Hulha Negra. O conceito de "difícil acesso", previsto na legislação de 1984, exemplifica como as gratificações oferecidas aos professores para atuar em áreas remotas são inadequadas para as necessidades da região. A questão que se impõe é: como um sistema educacional pode ser modernizado sem uma legislação adaptada à realidade local?

Essa inércia legislativa demonstra que as influências históricas e as estruturas de poder ainda moldam a educação na região, preservando desigualdades e limitando o progresso. A situação de Hulha Negra é um exemplo claro de como a falta de inovação legislativa pode perpetuar desafios na educação mantendo a região presa a modelos ultrapassados que não respondem às realidades contemporâneas.

Logo, a metáfora da dança sugere que as reformas educacionais são parte de um movimento mais amplo e contínuo, em que os passos não são sempre para frente, mas fazem parte de uma coreografia que envolve tensões, contradições e adaptações. A análise desses dois momentos legislativos permite uma reflexão profunda sobre quem realmente guiou a "dança" das reformas: as necessidades reais da educação ou as limitações estruturais e políticas do país? A seguir, o Quadro 5, detalha os principais pontos, divididos em avanços e recuos, que mostram como cada legislação contribuiu ou limitou o desenvolvimento educacional.

Quadro 5 - Avanços e recuos entre os estatutos do magistério municipal de Bagé: 1954 e 1984

Aspecto	Avanços em 1954	Recuos em 1954	Avanços em 1984	Recuos em 1984
Estrutura da Carreira	Estabelecimento formal da carreira do magistério, com critérios claros	Rigidez na estrutura, com foco exagerado em disciplina e hierarquia.	Introdução de um Plano de Carreira mais flexível, promovendo	Implementação desigual em áreas rurais e zonas de difícil acesso.

	para ingresso e estabilidade.		mérito e incentivos financeiros.	
Valorização do Professor	Proporcionou estabilidade por meio de concursos e estágio probatório.	Ausência de estímulos à formação continuada ou inovação pedagógica.	Valorização da formação continuada e incentivo à atuação em áreas isoladas.	Limitações orçamentárias comprometem a aplicação plena dos incentivos.
Gestão Escolar	Definição clara das funções e responsabilidades, criando uma organização hierárquica forte.	Estrutura autoritária, limitando a autonomia dos professores e das escolas.	Descentralização administrativa, com maior participação de professores na gestão.	Burocracia persistente atrapalha a fluidez dos processos de promoção e gratificação.
Acesso à Educação	Foco maior nas áreas urbanas, sem políticas claras para zonas rurais ou de difícil acesso.	Marginalização de regiões periféricas e zonas rurais.	Enfoque na inclusão de regiões rurais e incentivos para atuação em áreas como Hulha Negra.	Barreira financeira para a implementação efetiva em regiões distantes e vulneráveis.
Inovação Pedagógica	Consolidação da educação como um sistema disciplinado e normativo.	Estagnação das práticas pedagógicas, sem incentivo para inovação ou adaptação.	Promoção da formação continuada e atualização pedagógica, incentivando novas práticas.	Dificuldades estruturais para transformar o incentivo em ações práticas nas escolas.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Esse Quadro 5 destaca os contrastes entre as reformas de 1954 e 1984, mostrando como, ao longo dos anos, houve avanços no sentido de flexibilização e valorização da carreira docente e da inovação pedagógica, mas também limitações estruturais, econômicas e políticas que impediram a implementação plena das mudanças propostas.

4.2.3 O impacto das legislações sobre as escolas rurais

Durante o Regime Civil-Militar (1964-1985), as legislações educacionais aprofundaram as desigualdades entre as áreas urbanas e rurais. A Lei Municipal nº 1.406 de 1966 exemplifica essa disparidade ao estabelecer uma matrícula mínima de 20 alunos para escolas rurais, enquanto inclui 30 para as escolas urbanas. Embora essa medida parecesse uma adaptação às realidades locais, “esse tipo de diferenciação reforçava a precariedade das escolas rurais, dificultando o acesso de qualidade à educação” (Gil; Caldeira, 2011, p. 155).

A promulgação da Lei Federal 5.692/71, que padronizou o ensino no Brasil, reforçou essa desigualdade ao importar um currículo único, que desconsiderava as particularidades do campo e distanciava as escolas rurais de suas comunidades. A implementação dessas políticas contribuiu significativamente para o crescimento da evasão escolar, alcançando índices de até 70% em algumas áreas rurais, o que intensificou os desafios já enfrentados pelas comunidades do campo (Gil; Caldeira, 2011). No entanto, as comunidades locais responderam de maneira criativa e resiliente, mantendo professores leigos nas escolas rurais, o que, segundo Werle (2008, p. 135), declarou uma forma de “resistência local às políticas centralizadoras”.

4.2.4 Práticas culturais refletidas nas leis: educação técnica e controle ideológico

A legislação educacional no Brasil entre 1964 e 1985 expressava a ênfase na formação técnica e no controle ideológico, especialmente nas escolas do meio rural. Entre as diretrizes definidas, destacou-se o movimento denominado “ruralismo pedagógico”, que buscava fixar a população no campo e integrar o trabalho agrícola ao currículo escolar.

Souza e Ávila (2015, p. 235) observam que, “ao mesmo tempo que o ruralismo pedagógico propunha uma educação adaptada, ele impunha uma visão urbana sobre a vida rural, desconectando a educação das necessidades reais das comunidades”. Dessa forma, a estruturação da escola rural manteve uma lógica que subordinava os saberes locais a um modelo de ensino elaborado sob a perspectiva da modernização controlada pelo Estado.

Esse direcionamento também se manifestou na regulamentação do exercício docente. A Lei Municipal nº 2.294/A de 1984, que reorganizou o Plano de Carreira do Magistério em Bagé, distribuiu critérios que iam além da formação acadêmica, incluindo critérios como a “boa conduta pública e privada”. Faria e Burioli (2024) indicam que essa normatização reforçava a ideia de que os professores não deveriam apenas ensinar, mas também representar um modelo de comportamento alinhado aos princípios cívicos e morais promovidos pelo governo. Dessa forma, a escola tornou-se um espaço de disciplinamento social, sem que os docentes fossem supervisionados para garantir a manutenção das diretrizes ideológicas vigentes.

As políticas educacionais desse período, ao priorizarem a formação técnica e a condução ideológica do ensino, tiveram como propósito consolidar práticas sociais

e culturais orientadas pelo Estado. No entanto, a desconexão entre as diretrizes centralizadas e as realidades locais gerou formas de resistência e dificuldades na adaptação das comunidades rurais às transformações impostas pelo sistema educacional.

4.2.5. Problematização: o esforço entre centralização e autonomia local

A unificação das políticas educacionais a partir de 1964 gerou conflitos entre as diretrizes nacionais e as necessidades locais, especialmente no meio rural. A Lei Federal 5.692/71 reorganizou o sistema educacional com uma abordagem padronizada, desconsiderando as particularidades regionais e impondo um currículo baseado em uma lógica urbana. Como observa Ferreira (2023, p. 12), “a tensão das políticas centralizadas impossibilitou a adaptação das práticas educacionais ao contexto rural”. Essa desconexão afetou diretamente as escolas do campo, que passaram a operar sob diretrizes alheias à sua realidade social e econômica.

Diante dessas imposições, as comunidades buscaram preservar sua autonomia por meio de estratégias de resistência. A manutenção de professores leigos ilustra esse processo, como apontam Garcia e Chaloba (2023, p. 10), ao afirmarem que “as comunidades rurais resistiram e se adaptaram às políticas centralizadoras, mantendo certo grau de autonomia”. A educação no campo, nesse contexto, aponta caminhos que não foram incluídos sob o controle das políticas centralizadas, demonstrando que a imposição de um modelo único não foi plenamente eficaz.

A interferência estatal também se manifestou em programas beneficentes para a alimentação escolar, como a Campanha Nacional de Alimentação Escolar, formalizada pela Lei Municipal nº 1.620 de 1970, que distribuía um Termo de Ajuste com o Ministério da Educação e Cultura/MEC. No entanto, a implementação desse programa clarifica como as políticas nacionais desconsideravam especificidades culturais e sociais locais, padronizando hábitos alimentares e ignorando práticas tradicionais das comunidades rurais. Esse tipo de intervenção sinaliza não apenas o caráter centralizador da política educacional, mas também uma tentativa de disciplinar os modos de vida das populações do campo.

Neste viés, as legislações educacionais desse período, ao mesmo tempo que visavam ampliar o acesso à escola e garantir uma formação alinhada às demandas

produtivas, aprofundaram desigualdades ao ignorar a diversidade das realidades locais. A tentativa de homogeneização do ensino resultou em um afastamento das práticas escolares da vida cotidiana das comunidades rurais, contribuindo para a evasão escolar e para formas mais amplas de resistência.

No próximo bloco, serão discutidas as transformações nas políticas educacionais entre 1985 e 1992, período em que a retomada da autonomia municipal representou uma nova fase na relação entre educação e poder local. Os desafios de adaptação das reformas às demandas regionais e os limites dessa nova configuração serão analisados, destacando as permanências e mudanças na relação entre Estado e ensino no período pós-centralização.

4.3 A redemocratização e a autonomia nas legislações locais (1985-1992)

O período de 1985 a 1992 trouxe uma mudança significativa no panorama educacional brasileiro, acompanhando o processo de redemocratização e a tendência à descentralização que culminou na promulgação da Constituição de 1988. Esse momento histórico foi marcado pela busca por maior autonomia local e participação ativa das comunidades na gestão educacional, transformando a forma como as políticas públicas eram aplicadas. Nesse cenário, as legislações locais de Bagé refletem essa nova direção, adaptando-se aos ideais emergentes de autonomia municipal e engajamento comunitário.

Neste sentido, através das leis municipais, investigaremos a tensão entre as aspirações democráticas e as realidades locais, expressando como a comunidade bageense buscou traduzir os princípios constitucionais em práticas educacionais concretas. Examinaremos as representações simbólicas da educação nestas leis, desvendando as narrativas de progresso e cidadania que as permeavam.

Contudo, para além da retórica legal, problematizaremos a eficácia dessas legislações em promover mudanças substantivas, considerando os desafios impostos pelas estruturas de poder locais e as limitações materiais do município. Este bloco oferece, assim, um olhar sobre um momento importante de reinvenção da educação brasileira, evidenciando as contradições e possibilidades que emergiram no interstício entre o ideal democrático e a realidade social de Bagé.

4.3.1 A Constituição de 1988 e a descentralização educacional

A Constituição de 1988 inaugurou um novo paradigma de descentralização e autonomia para os sistemas de ensino. No contexto de Bagé, essas mudanças se entrelaçaram com as realidades locais, gerando oportunidades e desafios. A autonomia educacional concedida pela Constituição permitiu que Bagé adaptasse seu sistema às necessidades regionais, como a pecuária e a agrícola, ao mesmo tempo em que enfrentava restrições orçamentárias e dificuldades na manutenção da rede escolar.

Entre os avanços desse período, destaca-se o maior envolvimento da comunidade na gestão escolar, exemplificado pela eleição de diretores, prática que antecipou princípios consagrados na Constituição. No entanto, as novas responsabilidades da administração educacional municipal encontraram desafios, especialmente no equilíbrio entre a ampliação das demandas e dos recursos disponíveis, o que se refletiu na valorização do magistério e na infraestrutura escolar.

A descentralização educacional trouxe também a necessidade de desenvolver capacidades locais de gestão, formar professores e adaptar os currículos às realidades regionais. A reformulação do Plano de Carreira do Magistério Público Municipal foi uma das iniciativas para adequar o sistema educacional às exigências constitucionais.

Além disso, a questão dos assentamentos rurais em Hulha Negra destaca-se pela necessidade de flexibilidade na adaptação às novas demandas sociais e educacionais, tornando-se um elemento central para a garantia de uma oferta educacional adequada em áreas vulneráveis. Essa flexibilidade é essencial para atender às especificidades locais, promover a inclusão social e minimizar as desigualdades educacionais, garantindo que as comunidades assentadas tenham acesso contínuo e de qualidade à educação, mesmo diante de condições socioeconômicas adversas.

Esse período, portanto, foi marcado por esforços de adaptação às novas realidades democráticas e pela busca de equilíbrio entre a exigência de uma gestão descentralizada e os limites estruturais. As legislações locais refletem essas transformações, abordando questões relevantes como a eleição de diretores, o estabelecimento de pisos salariais e a reorganização da carreira docente, manifestando os desafios e as oportunidades da descentralização educacional.

Em suma, a autonomia educacional promovida pela Constituição de 1988 possibilitou avanços importantes na educação em Bagé, apesar das dificuldades. O processo de descentralização, embora imperfeito, permitiu inovações pedagógicas e um maior envolvimento da comunidade, configurando um legado que ainda influencia o cenário educacional local.

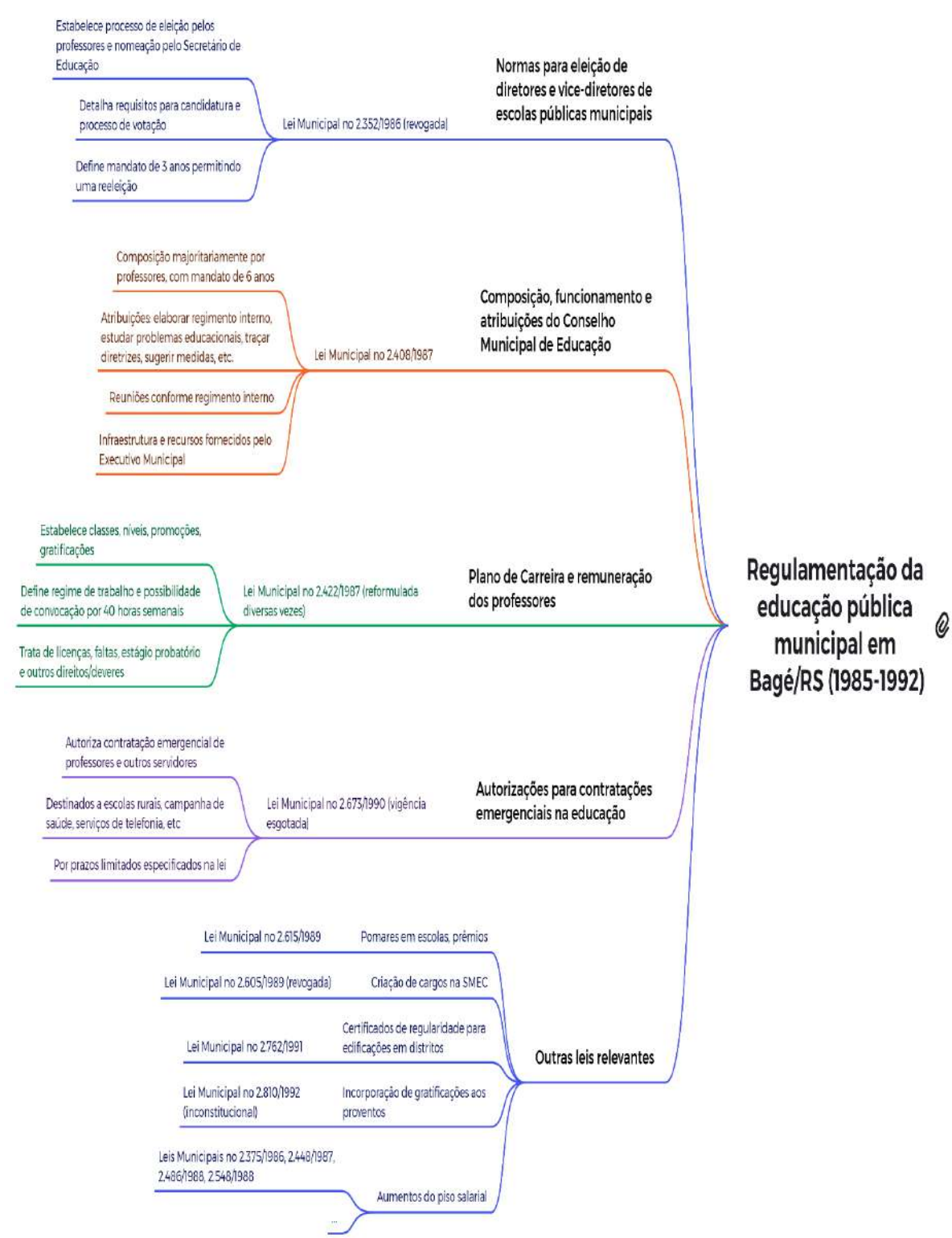
4.3.2 Análise das leis locais: a nova autonomia do município

O gráfico da figura (81), a seguir nos fornece uma visão geral da regulamentação da educação pública municipal em Bagé/RS, durante o período de 1985 a 1992, destacando a complexidade das leis locais e seu impacto na autonomia do município. Esse conjunto de legislações reflete o esforço de Bagé em adaptar-se à nova autonomia administrativa, especialmente no que diz respeito à educação, conferida pela Constituição de 1988.

Essas legislações, apresentadas a seguir, ilustram o esforço de Bagé em consolidar sua autonomia educacional durante o período de 1985 a 1992. A regulamentação dos processos eleitorais nas escolas, a criação de um plano de carreira para o magistério e a formação de um conselho de educação próprio mostram uma nova fase na gestão educacional do município, com maior participação democrática e capacidade de resposta local às necessidades educacionais.

Esse mapa mental legislativo revela as oportunidades e desafios decorrentes da descentralização educacional, destacando Bagé como um exemplo de como a autonomia municipal, mesmo diante de restrições orçamentárias e políticas, possibilitou avanços e retrocessos na gestão educacional.

Figura 81 - Regulamentação da educação pública municipal de Bagé (1985-1982)



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Após observarmos a figura acima vamos buscar realizar uma análise mais detalhada. Começaremos pela Lei Municipal nº 2.352/1986 de Luiz Alberto Corrêa

Vargas (posteriormente revogada) que estabelecia o processo de eleição de diretores pelos professores, com a nomeação sendo realizada pelo Secretário de Educação. A lei detalhava os requisitos para candidatura e processo de votação, além de definir o mandato de três anos com possibilidade de uma reeleição. Esse processo evidencia o esforço de Bagé em adotar práticas democráticas de gestão escolar, em consonância com as demandas de participação da comunidade escolar.

Entrementes, para compreender essa legislação, é necessário situá-la no contexto da nova autonomia política conquistada pelas municipalidades após o fim do regime civil-militar e o início do processo de redemocratização. No Brasil, o fim da ditadura marcou o início de uma série de debates e reformas voltadas à descentralização do poder, permitindo que municípios e estados assumissem papéis mais ativos na gestão de suas políticas públicas, incluindo a educação. A Constituição de 1988 reforçou esses direitos ao ampliar a autonomia local na organização da gestão escolar.

No entanto, é evidente que Bagé, ao longo de sua história, sempre viveu um confronto entre a centralização do poder local pelas elites tradicionais e as tentativas de democratização e participação popular. A eleição de diretores escolares, por mais que pudesse parecer um avanço democrático, muitas vezes esbarrava em estruturas de poder profundamente enraizadas.

As elites locais, que tradicionalmente controlavam a política e a economia da cidade, viam as escolas como espaços não apenas de educação, mas de influência e controle ideológico sobre as gerações futuras. Dessa forma, essa legislação, em vez de ser uma concessão total de poder à comunidade educacional, se mostrava também como um reflexo das disputas de poder locais, em que a participação nas eleições escolares poderia servir para legitimar certos grupos políticos ou interesses.

A própria lei estabelecia que a escolha dos diretores e vice-diretores — com regras rígidas de quórum, a necessidade de reuniões formais, e um processo de eleição por voto secreto⁸⁴ — expressa uma tentativa de construir um ambiente de

⁸⁴ Art. 4º A eleição se processará por voto direto e secreto, vedada a representação, assegurando-se a cada membro do Magistério em exercício na Unidade Escolar o direito de votar e ser votado. **§1º** Poderá concorrer à eleição todo o membro do Magistério que: **a)** concordar expressamente com sua indicação; **b)** tiver no mínimo, três (3) anos de efetivo, exercício de docência. **§ 2º** Será facultado o direito de ser votado, jamais o de votar, a membro do Magistério estranho a Escola, desde que observado o disposto no parágrafo anterior. **Art. 5º** Será considerado eleito o membro do Magistério que obtiver, no mínimo, metade mais um dos votos válidos. **Parágrafo único.** Se entre os votados,

“transparência” e “legitimidade” no processo eleitoral. Contudo, as regras também mostram uma preocupação em garantir que o processo fosse conduzido dentro de um controle rigoroso, com poucos espaços para dissidência ou alternativas ao sistema oficial.

É interessante notar que, embora a lei tenha instituído a eleição de diretores escolares — um avanço em termos de participação e autonomia —, ela também preserva o papel do Secretário de Educação na nomeação oficial dos diretores eleitos. Isso demonstra uma ambivalência em relação a real autonomia das escolas. A legislação parecia, em sua superfície, incentivar a participação dos professores e promover uma maior democratização das decisões escolares. No entanto, ao centralizar a nomeação final nas mãos de uma figura ligada ao poder político, a lei mantém a escola dentro de uma estrutura de controle mais ampla, refletindo a tentativa do Estado em, ao mesmo tempo, descentraliza e controla as instâncias de poder educacional.

A Lei Municipal nº 2.408/1987 sancionada por Luiz Alberto Corrêa Vargas regulava o Conselho Municipal de Educação, cuja composição era majoritariamente formada por professores, com um mandato de seis anos. Esse conselho tinha o objetivo de traçar diretrizes, elaborar o regimento interno, estudar os problemas educacionais e propor soluções para a educação municipal. Esse dispositivo jurídico reforçava a autonomia local, ao mesmo tempo em que centralizava a gestão pedagógica em mãos locais.

No entanto, vamos analisá-la mais atentamente: o Conselho Municipal de Educação (CME) de Bagé reformula-se em um momento histórico de intensas transformações no cenário educacional brasileiro. Em pleno período de abertura democrática, a criação e regulamentação desse órgão espelha a busca por maior participação comunitária e descentralização das decisões educacionais.

Deste modo, o texto legal estabelece que os membros do conselho devem ser escolhidos entre pessoas de "reconhecida formação pedagógica ou cultural", sugerindo que a formação intelectual e pedagógica era um requisito fundamental para a integração nesse órgão. Contudo, é aqui que emerge uma questão central: quem

nenhum obtiver o número de votos exigidos, proceder-se-á à nova eleição, na mesma Assembleia, entre os dois mais votados.

são essas pessoas com "notório saber"? Quais vozes foram ouvidas e quais foram silenciadas na formação deste conselho?

Em áreas periféricas e rurais, como Hulha Negra, essa exigência tende a reforçar a exclusão de comunidades locais que, embora ricas em conhecimento prático e saberes locais, não possuem as credenciais formais valorizadas pelas elites urbanas. A centralização da decisão sobre a nomeação dos membros pelo Prefeito Municipal, conforme o **Art. 1º**⁸⁵ implica que as elites políticas e pedagógicas de Bagé detinham o controle sobre a representação no conselho, excluindo, na prática, as vozes dos que não estavam integrados aos circuitos formais da educação.

Outro ponto importante a ser destacado é a atribuição do CME de estabelecer "critérios para ampliação da rede de escolas a serem mantidas pelo Município", conforme o **Art. 7º, c**⁸⁶. Esse artigo coloca o conselho em uma posição estratégica para decidir sobre a criação de novas escolas e a expansão da infraestrutura educacional, o que poderia beneficiar diretamente regiões como Hulha Negra. Contudo, a ausência de uma menção específica às áreas rurais reflete uma visão urbana da expansão educacional.

Logo, a expansão da educação formal é frequentemente um campo de disputas entre diferentes classes e setores sociais. Enquanto as elites urbanas buscam consolidar seu poder por meio do controle da educação formal, as áreas rurais e periféricas lutam para que suas realidades sejam reconhecidas e atendidas. A legislação que regula o CME de Bagé, ao ignorar explicitamente as peculiaridades de localidades como Hulha Negra, reforça um processo de marginalização educacional.

Por fim, a legislação não oferece mecanismos claros para a inclusão de vozes periféricas ou para garantir que o processo de expansão educacional considere as especificidades das áreas rurais. Isso é particularmente preocupante quando pensamos na história de exploração econômica e social de Hulha Negra, onde as desigualdades se manifestam também no acesso à educação de qualidade.

⁸⁵ Art. 1º Os membros do Conselho Municipal de Educação de Bagé, serão nomeados pelo Prefeito Municipal. Parágrafo único. Dos membros integrantes do Conselho Municipal de Educação, 2/3 no mínimo, serão professores do ensino público e do particular, sendo que, dois devem ser professores de escolas de 2º Grau com habilitação de Magistério, cujos mandatos terão prazos fixo.

⁸⁶ Art. 7º Ao Conselho Municipal de Educação compete: a) elaborar o seu regimento a ser aprovado pelo Chefe do Poder Executivo Municipal; b) promover o estudo da comunidade, tendo em vista os problemas educacionais; c) estabelecer critérios para ampliação da rede de escolas a serem mantidas pelo Município, tendo em vista as diretrizes traçadas no Plano Estadual de Educação; d) estudar e sugerir medidas que visem à expansão e ao aperfeiçoamento do ensino no Município; e) traçar normas para a elaboração de planos municipais de aplicação de recursos em educação;

A Lei Municipal nº 2.422/1987, promulgada no governo de Luís Alberto Vargas, reformulada diversas vezes, estabeleceu o plano de carreira dos professores, definindo classes, níveis, promoções e gratificações. A legislação também abordava temas como licenças, faltas e estágio probatório. Além disso, essa lei trouxe a possibilidade de convocação de professores para uma jornada de trabalho de 40 horas semanais, mostrando um esforço em melhorar as condições de trabalho do magistério e atender à crescente demanda educacional no município.

A educação, mais do que um espaço de transmissão de saberes, torna-se um campo de disputas simbólicas e políticas, em que a definição de quem ensina como ensina e sob quais condições se dá o exercício do magistério é preponderante para a construção das novas identidades culturais e sociais da época.

A reformulação do plano de carreira para os professores não é apenas uma medida administrativa; ela reflete um conjunto de valores e práticas culturais que estavam em disputa naquele momento. Ao definir as condições para a promoção por merecimento e criar mecanismos de diferenciação salariais baseados em tempo de serviço e qualificação, a lei está, na prática, legitimando um modelo de hierarquização do trabalho docente que favorece a profissionalização e a meritocracia. Esse modelo, por sua vez, está alinhado ao projeto de modernização do Estado brasileiro, que buscava, na educação, uma ferramenta para a construção de um país mais "moderno" e "eficiente".

Um aspecto importante dessa legislação é a forma como ela reforça o controle sobre o corpo docente e sobre as práticas educacionais, especialmente nas zonas rurais e de difícil acesso. Ao criar incentivos como gratificações por atuar em escolas de difícil provimento ou regiões insalubres, a lei não apenas valoriza o trabalho dos professores, mas também utiliza esses dispositivos para exercer controle sobre os lugares onde esses profissionais atuam. Assim, a educação se torna uma ferramenta de controle cultural, em que o Estado e as elites locais moldam as condições para a formação de uma sociedade que responde às suas necessidades.

A exigência de que o professor cumpra o estágio probatório nas zonas rurais ou periféricas, como previsto no parágrafo único do artigo 14⁸⁷, é um exemplo claro

⁸⁷ A Lei Municipal nº 2.422 de 1987 cria um parágrafo único no art. 14 com o seguinte teor: Parágrafo único. Os candidatos aprovados em concurso público e nomeados pela Secretaria de Administração, cumprirão em escolas da zona rural o período referente ao Estágio Probatório conforme designação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

dessa tentativa de controlar a geografia do ensino. Ao associar a efetivação dos professores à sua disposição em trabalhar nas áreas mais isoladas, o Estado municipal garante não apenas a oferta de educação em regiões menos acessíveis, mas também impõe uma lógica de centralização e controle sobre os profissionais, delimitando quem pode avançar na carreira e sob quais condições.

Embora a lei busque modernizar o plano de carreira e oferecer incentivos para a atuação em áreas de difícil acesso, é importante refletir sobre a precariedade que está embutida em algumas dessas medidas. A criação de um sistema de gratificações e a diferenciação salarial com base na localização do trabalho podem ser vistas, por um lado, como tentativas de corrigir desigualdades regionais; mas, por outro, podem perpetuar a precariedade dos profissionais que atuam nessas áreas, uma vez que o incentivo financeiro é condicionado à permanência em condições adversas.

Além disso, o fato de que a progressão na carreira docente depende de critérios como assiduidade, dedicação e eficiência — termos que, na prática, podem ser subjetivos e sujeitos a interpretações políticas e administrativas — torna latente uma tentativa de disciplinar o corpo docente. A promoção por merecimento, prevista no artigo 18⁸⁸, baseia-se em uma lógica meritocrática que, embora possa parecer justa, desconsidera as desigualdades estruturais enfrentadas pelos professores que atuam em contextos de maior vulnerabilidade.

Por fim, a Lei Municipal nº 2.422, de 1987, de Luiz Alberto Corrêa Vargas é um exemplo claro de como as legislações educacionais refletem mais do que questões técnicas ou administrativas; elas são expressões de processos culturais e políticos mais amplos. A lei, ao criar incentivos para a atuação em áreas de difícil acesso, também perpetua a precariedade dos professores que atuam nessas regiões, ao mesmo tempo em que utiliza a meritocracia como um dispositivo de controle e disciplinamento do corpo docente. Dessa forma, a legislação não apenas molda as condições de trabalho dos professores, mas também atua como um mecanismo de poder que define quem pode ascender na carreira e sob quais condições.

A Lei Municipal nº 2.673/1990 aprovada na gestão de Simão Kalil, tratava da contratação emergencial de professores e outros servidores, visando suprir

⁸⁸ Cria-se o item I no artigo 18 com a seguinte redação: I - a promoção por merecimento, dar-se á através da observância do desempenho do professor ou especialista de educação mediante os seguintes critérios: assiduidade, dedicação, disponibilidade e eficiência;

necessidades específicas das escolas rurais e de serviços como saúde e telefonia. Isso permitia ao município uma maior flexibilidade no enfrentamento de situações emergenciais, assegurando a continuidade dos serviços educacionais. Essa lei, como legislação de caráter provisório, não pode ser interpretada de maneira isolada. Ao contrário, ela precisa ser analisada dentro de uma rede de significados sociais e culturais que influenciavam o contexto político, econômico e educacional do município e do país naquela época.

A ampliação significativa da autonomia dos governos locais permitiu que eles definissem suas próprias prioridades e tomassem decisões sobre a alocação de recursos. No entanto, essa autonomia muitas vezes veio acompanhada de dificuldades financeiras e organizacionais, que limitavam a capacidade dos municípios de aplicar políticas públicas de maneira eficiente.

Bagé, como tantas outras cidades brasileiras, enfrentava os desafios de conciliar as demandas crescentes por serviços públicos de qualidade com a escassez de recursos financeiros. Nesse contexto, a Lei Municipal nº 2.673/90 representa uma tentativa de resposta a essas demandas, permitindo ao Executivo contratar temporariamente profissionais de educação e outros servidores para atender necessidades urgentes, como o funcionamento de escolas em assentamentos rurais e localidades de difícil acesso, além de ações emergenciais de saúde pública, como a Campanha do Mosquito⁸⁹.

A contratação emergencial de professores e servidores, como prevista nessa lei, revela uma série de tensões sociais e culturais que permeavam o município de Bagé na virada da década de 1990. De um lado, temos a expansão de assentamentos rurais e a necessidade de escolarizar as populações ali instaladas, muitas das quais haviam sido marginalizadas social e economicamente. De outro lado, há a tentativa do poder público de suprir essa demanda de maneira rápida, ainda que com soluções provisórias e, muitas vezes, precárias.

Ao observarmos as localidades citadas na lei, que eram pertencentes a Bagé, como Hulha Negra, Jaguarão Grande e Tupi Silveira percebemos que essas regiões

⁸⁹ A Campanha do Mosquito, realizada em 1990, foi uma iniciativa voltada para o controle e combate ao mosquito *Aedes aegypti*, transmissor de doenças como a dengue. A campanha fazia parte dos esforços de saúde pública no Brasil para evitar surtos e epidemias, especialmente em áreas urbanas. Durante o período, houve a mobilização de agentes de saúde e servidores municipais para realizar mutirões de limpeza e conscientização da população sobre a importância de eliminar focos de água parada, que serviam de criadouros para o mosquito.

eram, historicamente, periféricas ao centro econômico e político de Bagé. A expansão de escolas para essas áreas, como veremos no próximo capítulo, representa não apenas uma tentativa de integrar essas comunidades ao sistema formal de ensino, mas também uma forma de afirmar o controle do Estado sobre territórios anteriormente excluídos das políticas públicas mais estruturadas.

Entretanto, a contratação emergencial de professores para esses locais pode ser vista como uma solução temporária e paliativa, que reflete a dificuldade do Estado em garantir uma estrutura educacional sólida e permanente nessas regiões. O uso da expressão "caráter emergencial" deixa claro que essas contratações não visavam resolver definitivamente os problemas de infraestrutura educacional e social, mas apenas atender demandas imediatas. Esse caráter temporário revela uma tensão entre a necessidade de fornecer educação de qualidade e a incapacidade do município de Bagé de institucionalizar de forma permanente os serviços necessários.

A Lei Municipal nº 2.673/1990, ao autorizar contratações emergenciais para a educação e outros serviços em Bagé, expõe as tensões entre a necessidade de expandir os serviços públicos e as limitações financeiras e políticas que permeavam a gestão municipal na época. Ao mesmo tempo em que visava atender demandas urgentes, a lei também refletia a precariedade de soluções de longo prazo para áreas periféricas e marginalizadas. Logo, é possível enxergar nessa legislação não apenas uma resposta técnica a problemas imediatos, mas também um reflexo das relações de poder e das tensões sociais que ordenavam o cenário educacional e político de Bagé no início da década de 1990.

As políticas educacionais de Simão Kalil apresentam uma série de outras leis importantes, como a Lei Municipal nº 2.615/1989, que incentivava a criação de pomares nas escolas; e a Lei Municipal nº 2.762/1991, que tratava dos certificados de regularidade para edificações nos distritos. Além disso, existiam legislações que incorporavam gratificações aos proventos dos servidores da educação, além de aumentos no piso salarial dos professores. Este último assunto merece um destaque como veremos nas linhas abaixo.

As Leis Municipais nº 2.486/88, nº 2.485/88 e nº 2.548/88 refletem as tentativas locais de manter o poder aquisitivo dos professores e de assegurar certa dignidade à profissão docente. Em primeiro lugar, é importante contextualizar historicamente as leis em análise, promulgadas durante o mandato de Luiz Alberto Corrêa Vargas como prefeito de Bagé, em um momento em que o Brasil enfrentava enormes desafios

econômicos, incluindo hiperinflação e políticas de estabilização que culminariam no *Plano Cruzado*⁹⁰. As políticas de aumento salarial no Brasil nos anos 1980 estavam inseridas em um contexto de crise econômica, caracterizada por sucessivas desvalorizações da moeda e tentativas de controle inflacionário. Isso impactava diretamente a capacidade dos municípios em garantir reajustes salariais que fossem significativos frente a perda de poder aquisitivo dos servidores.

Portanto, este conjunto de legislações refletiam as tentativas locais de manter o poder aquisitivo dos professores e de assegurar certa dignidade à profissão docente. No entanto, é possível inferir que tais medidas foram respostas pontuais a um contexto emergencial, uma vez que o próprio valor estabelecido como piso salarial (Cz\$ 10.920,00)⁹¹ dificilmente acompanhava a inflação galopante do período.

Bagé, assim como outras cidades do interior do Rio Grande do Sul, viu na figura do professor um agente central na construção e manutenção das estruturas sociais e culturais locais. O magistério, especialmente o feminino, sempre foi uma força de trabalho precarizada, mas fundamental para a organização e disseminação de saberes nas comunidades. A criação de pisos salariais para esse grupo profissional representava não apenas uma tentativa de valorização econômica, mas também uma forma de regular e institucionalizar o controle sobre a profissão.

À luz desta legislação, podemos interpretá-las não apenas como dispositivos de regulação salarial, mas como parte de um projeto mais amplo de modernização, controle e disciplinamento do magistério.

Ao mesmo tempo, elas equacionam as tensões entre os ideais de valorização profissional e a realidade de precariedade enfrentada por muitos docentes, especialmente em um contexto de crise econômica e inflação galopante. Essas leis,

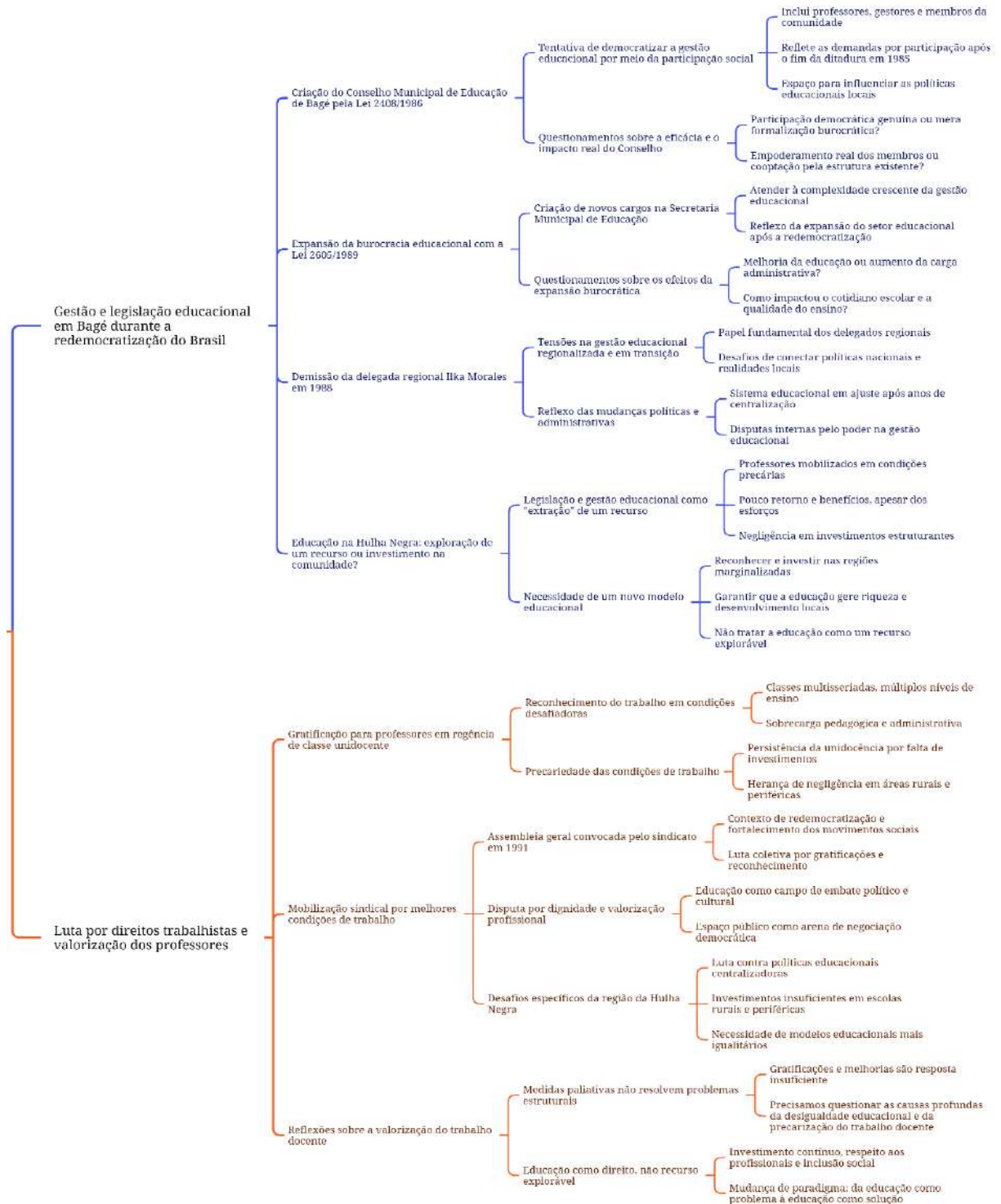
⁹⁰ O Plano Cruzado foi um conjunto de medidas econômicas implementadas pelo governo brasileiro em 28 de fevereiro de 1986, durante o governo de José Sarney. O plano tinha como objetivo principal o combate à hiperinflação que assolava o país. Entre suas principais ações estavam o congelamento de preços, o estabelecimento da nova moeda, o Cruzado (Cz\$), e a criação de gatilhos salariais automáticos.

⁹¹ Em 1988, o salário mínimo no Brasil passou por algumas correções ao longo do ano devido à hiperinflação. No mês de março de 1988, quando a Lei Municipal nº 2.486 foi promulgada, o salário mínimo era de Cz\$ 9.600,00 (cruzados). Este valor foi reajustado em outubro de 1988 para Cz\$ 15.000,00. Esses dados demonstram que o piso salarial de Cz\$ 10.920,00 estabelecido para o magistério e para as educadoras municipais estava apenas ligeiramente acima do salário mínimo de março de 1988, e logo se tornou inferior ao reajuste do salário mínimo de outubro daquele ano, o que reflete a dificuldade dessas medidas de acompanhar a inflação galopante da época.

portanto, são mais do que meros textos normativos; elas são expressões das disputas culturais e políticas que marcaram o Brasil e a cidade de Bagé no final dos anos 1980.

Na Figura 82 abaixo tentamos apontar dois fatores marcantes na gestão e legislação educacional da época. Vejamos:

Figura 82 - Gestão e legislação educacional em Bagé (1985-1992)



A Figura 82 sobre a gestão e legislação educacional em Bagé durante a redemocratização do Brasil oferece uma visão detalhada dos desafios e avanços enfrentados no período de 1985 a 1992. Ele destaca duas principais áreas de foco: a gestão educacional e a luta por direitos trabalhistas dos professores.

Na gestão educacional, observamos a criação do Conselho Municipal de Educação, uma tentativa de democratizar a gestão por meio da participação social. No entanto, questiona-se a eficácia dessa estrutura em realmente permitir uma participação democrática e inclusiva. A expansão da burocracia educacional, refletida na criação de novos cargos, levanta questões sobre seu impacto na qualidade do ensino, indicando que pode ter aumentado o peso administrativo sem necessariamente melhorar o sistema educacional.

A metáfora da Hulha Negra é utilizada para ilustrar a exploração dos recursos educacionais, comparando a educação em Bagé à remoção de carvão, onde professores e gestores são mobilizados em condições precárias. Isso levanta a questão: a educação estava sendo tratada como um recurso a ser explorado, sem o devido retorno para a comunidade?

A luta pelos direitos trabalhistas é evidenciada por greves e mobilizações sindicais, que buscam melhores condições de trabalho e valorização do magistério. A gratificação para professores em regência de classe unidocente reflete uma tentativa de consideração o trabalho em condições desafiadoras, mas também aponta para uma precariedade persistente.

Logo, o gráfico da figura (82) sugere que, apesar dos esforços para democratizar e melhorar a educação, as políticas inovadoras muitas vezes esbarraram em limitações estruturais e resistências locais. O estudo dessas dinâmicas sinaliza que a educação, como em Hulha Negra, foi um campo de disputa e exploração, exigindo uma reflexão sobre as estruturas de poder e os verdadeiros beneficiários das políticas educacionais.

O próximo tópico, abordará como as leis educacionais municipais de Bagé entre 1985 e 1992 evidenciaram as interações entre a escola e a comunidade. A análise trará à tona como essas normas refletiram as necessidades locais, orientando práticas pedagógicas adaptadas às realidades sociais e econômicas da região.

4.3.3 As práticas educacionais e as comunidades locais refletidas nas legislações

A legislação do período demonstra uma preocupação em aproximar as práticas educativas das realidades locais. A Lei Municipal nº 2.615, de 27/06/1989, que implementa políticas nas escolas urbanas e rurais, é um exemplo dessa tentativa de integração da educação e do contexto local. Esta lei não procura apenas melhorar a alimentação escolar, mas também visa promover o ensino de práticas agrícolas, refletindo uma visão de educação que vai além da sala de aula e está ligada às atividades econômicas da região.

A criação de cargos na Secretaria Municipal de Educação e Cultura, por meio da Lei Municipal nº 2.605, de 09/05/1989, também pode ser interpretada como uma tentativa de adequação da estrutura administrativa às demandas locais.

4.3.4 Representações simbólicas de educação e participação comunitária nas leis

A Lei Municipal nº 2.408, de 24/03/1987, que regulamenta a composição e o funcionamento do Conselho Municipal de Educação, é particularmente relevante para a compreensão das representações simbólicas da educação e da participação comunitária. Ao estabelecer que dois terços dos membros do conselho devem ser professores simboliza uma valorização do conhecimento pedagógico na gestão educacional. Portanto, como aponta Paro (2016), a mera presença de professores nos conselhos não garante uma gestão democrática eficaz, sendo necessário analisar as relações de poder que se estabelecem nos espaços.

A Lei Municipal nº 2.352, de 14/03/1986, que estabelece normas para a escola de diretores e vice-diretores de escolas públicas municipais, representa simbolicamente um avanço na democratização da gestão escolar. No entanto, a sua revogação tácita poucos meses depois sugere resistência a este modelo de gestão participativa, evidenciando as tensões entre representações simbólicas de participação e práticas políticas concretas.

4.3.5 Problematização: a capacidade das leis locais de implementação de mudanças efetivas

O estudo da legislação educacional em Bagé entre 1985 e 1992 aponta desafios na efetivação de mudanças estruturais no ensino municipal. O Plano de Carreira dos Professores Públicos Municipais, reformulado pela Lei Municipal nº 2.422, de 06/08/1987, definiu critérios para promoção e gratificações que, em princípio, buscavam valorizar o magistério. No entanto, a sua implementação dependia das condições institucionais e orçamentárias do município, tornando os seus efeitos limitados.

A Lei Municipal nº 2.673, de 13/06/1990, que permitiu a contratação emergencial de professores, evidenciou as dificuldades na manutenção de um corpo docente estável, especialmente em regiões rurais e de difícil acesso. A prática de vínculos temporários, adotada para suprir demandas imediatas, comprometeu a continuidade das práticas pedagógicas e acentuou a precarização do trabalho docente.

Entre 1985 e 1992, a legislação educacional expressou um período de transição, marcado para tentar ampliar a participação comunitária e melhorar as condições dos professores. No entanto, a aplicação dessas diretrizes nem sempre foi testada em mudanças efetivas, evidenciando os desafios na construção de uma política educacional que conciliasse autonomia local e continuidade administrativa.

Partindo destas considerações, para aprofundar esse contexto, é fundamental compreender como essas leis foram recebidas e aplicadas nas escolas, principalmente nas áreas rurais e periféricas. No próximo capítulo, esta questão será abordada a partir do levantamento documental realizado no Arquivo Escolar da Secretaria da Educação e Cultura (SMEC) de Hulha Negra.

4.4 Resumo do Capítulo

O Capítulo IV realiza uma análise das transformações nas legislações educacionais locais de Bagé e da zona distrital de Hulha Negra entre 1944 e 1992, evidenciando o embate contínuo entre centralização e autonomia no cenário educacional dessas regiões. O período abordado atravessa a redemocratização pós-Estado Novo, a ditadura civil-militar e a promulgação da Constituição de 1988, demonstrando como

cada contexto político impactou a formulação das políticas educacionais, sobretudo no que tange às escolas rurais. A pesquisa destaca o papel das elites locais como mediadoras na adaptação das diretrizes nacionais às realidades regionais, configurando um espaço de negociação entre diferentes esferas de poder.

Logo, o estudo das legislações educacionais sinaliza um esforço constante de conciliação entre diretrizes centralizadoras e particularidades regionais. As normativas não apenas delinearam a estrutura administrativa do ensino, mas também refletiram representações culturais e simbólicas associadas à educação, funcionando como instrumentos de controle social, disciplinamento e formação cidadã alinhada aos valores hegemônicos da época. No entanto, ao mesmo tempo que essas leis buscavam homogeneizar o ensino, elas também foram ressignificadas por professores e gestores escolares, que reinterpretaram suas diretrizes para ajustá-las às condições concretas das comunidades locais.

A precarização do trabalho docente emerge como um tema central, evidenciando as contradições entre os discursos de valorização da educação e as condições efetivas oferecidas aos profissionais da área. As legislações que regulamentavam a construção de escolas rurais, por exemplo, demonstram tanto o esforço de expansão do acesso à educação quanto os desafios práticos e ideológicos que limitaram a inclusão de populações marginalizadas. Paralelamente, as normas que tratavam da formação e progressão na carreira docente funcionaram como mecanismos de controle e padronização do ensino, refletindo o desejo estatal de profissionalizar e disciplinar o magistério em um contexto de desigualdades persistentes.

Um dos aspectos mais instigantes da análise é a identificação das formas de resistência e adaptação às políticas nacionais. Inspirando-se na noção de "microrresistências" proposta por Michel de Certeau (1994), o estudo demonstra como indivíduos e comunidades reinterpretaram, negociaram e transformaram diretrizes impostas de cima para baixo. Essas práticas cotidianas demonstram que os sujeitos envolvidos no processo educacional não foram meros receptores passivos das normativas, mas agentes ativos na reconfiguração das políticas para atender às suas necessidades locais.

Além disso, a pesquisa ilumina o papel das legislações educacionais na estruturação das relações de poder locais. As elites se apropriaram dessas normativas para manter o controle sobre as dinâmicas sociais, utilizando mecanismos como a conces-

são seletiva de matrículas gratuitas e a distribuição estratégica de recursos para perpetuar desigualdades. Durante o regime civil militar, a centralização das políticas educacionais aprofundou as disparidades entre as áreas urbanas e rurais, restringindo ainda mais a autonomia local. No entanto, a adaptação dessas diretrizes pelas comunidades evidencia que, mesmo sob um contexto de centralização, houve espaço para inovação e resistência.

A conclusão do capítulo reforça que, apesar dos esforços centralizadores, as comunidades locais desenvolveram estratégias de adaptação que garantiram certo grau de autonomia educacional. A constante tensão entre as normativas nacionais e as necessidades regionais resultou em um sistema híbrido, no qual diretrizes centrais eram reinterpretadas para melhor atender às realidades específicas de cada localidade. Essa dinâmica ressalta a complexidade das interações entre poder central e gestão educacional local, sublinhando a resiliência dos educadores e da população na construção de um ensino adequado às suas realidades.

O Capítulo V, intitulado “Classificação e características das escolas na Hulha Negra: uma análise detalhada”, aprofunda a compreensão do sistema educacional local, investigando as categorias de escolas e suas práticas pedagógicas. A infraestrutura dessas instituições, especialmente as rurais, é analisada à luz do ruralismo pedagógico, um movimento que buscava moldar a escola conforme as especificidades do campo, promovendo uma educação ajustada às necessidades rurais.

A preservação dos arquivos escolares também se destaca como elemento crucial para compreender a memória educacional e suas transformações ao longo do tempo. Ao examinar como essas escolas resistiram às imposições centralizadoras, o estudo demonstra que a adaptação de práticas pedagógicas e a valorização das identidades locais foram fundamentais para a manutenção da cultura rural dentro do sistema escolar.

Assim, a análise aponta um sistema educacional moldado não apenas pelas políticas governamentais, mas também pela capacidade de resiliência e criatividade das comunidades. As estratégias de adaptação às diretrizes nacionais mostram que, embora o ensino tenha sido submetido a esforços de padronização, a educação rural preservou elementos identitários próprios, evidenciando um processo dinâmico de negociação e resistência.

5 Classificação e características das escolas na Hulha Negra: uma análise detalhada

Neste capítulo, analisamos a educação em Hulha Negra a partir dos arquivos escolares, conectando a história local às práticas educativas e ao cotidiano das escolas. A intenção é compreender como essas instituições, diante de diferentes desafios, estruturaram a formação de professores, alunos e comunidades, evidenciando os percursos e experiências que moldaram a educação na região.

O primeiro ponto de discussão se concentra na tradição nos documentos escolares, ressaltando a importância desse material para a pesquisa e os sentidos que emergem ao acessar essas fontes. A organização sistemática dos arquivos possibilitou mapear aspectos essenciais do ensino, como infraestrutura, dinâmicas pedagógicas e participação da comunidade, compondo um panorama sobre as escolas de Hulha Negra e suas relações com o contexto sociopolítico mais amplo.

A seguir, examinamos as metodologias utilizadas na análise desses documentos, detalhando os critérios de seleção e as categorias utilizadas para interpretação. A infraestrutura escolar, as estratégias pedagógicas e a interação entre escola e comunidade são exploradas para compreender as práticas e dinâmicas que definem o funcionamento dessas instituições. As dificuldades metodológicas encontradas ao longo da pesquisa também são abordadas, permitindo uma reflexão crítica sobre a interpretação dos registros históricos.

Com base nos dados analisados, classificamos e caracterizamos as escolas de Hulha Negra, considerando suas diferentes tipologias e localizações geográficas. O funcionamento dessas instituições foi condicionado por múltiplos fatores, incluindo a distribuição de recursos e a formação docente. Os perfis de alunos e professores, bem como as condições estruturais das escolas, ilustram as dificuldades enfrentadas, mas também as estratégias encontradas para dar continuidade à educação.

Outro aspecto relevante abordado é o das práticas pedagógicas registradas nos documentos. Os métodos de ensino adotados, especialmente nas escolas multisseriadas, refletem a necessidade de adaptação dos professores ao ambiente rural. A criatividade e a flexibilidade surgem como elementos centrais na construção das práticas educativas, demonstrando que os processos de ensino não eram apenas respostas às diretrizes formais, mas também frutos da experiência cotidiana dos docentes e de sua interação com os estudantes.

A participação da comunidade nas escolas também se destaca, conforme é evidenciado nas atas e registros escolares. A escola não se restringia ao espaço de ensino, mas se consolidava como um ponto de encontro e organização coletiva. As reuniões, debates e formas de envolvimento da população demonstram como a escola ultrapassava os limites institucionais, tornando-se um espaço de articulação social e cultural.

Por fim, abordamos o desempenho acadêmico e as formas de gestão da disciplina, analisando padrões de matrícula, aprendizagem e administração escolar. A relação entre centralização e autonomia foi um aspecto recorrente nas escolas rurais de Hulha Negra, sinalizando as relações entre as políticas educacionais externas e a realidade local. Os desafios na implementação das diretrizes oficiais e as adaptações feitas para atender às especificidades da comunidade demonstram o funcionamento dessas instituições.

Dessa forma, este capítulo não apenas examina os registros históricos e culturais da educação em Hulha Negra, mas também insere essa análise no cenário mais amplo da educação rural no Brasil. Portanto, o estudo evidencia como as práticas escolares orientaram experiências e perspectivas na comunidade, deixando marcas que seguem nas formas como a educação se estrutura na região.

5.1 A jornada da pesquisadora pelo arquivo escolar da Hulha Negra

Ao iniciar este capítulo, é imprescindível destacar a nossa imersão nos documentos encontrados na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Hulha Negra. Não podemos nos furtar a relatar o processo que percorremos, uma vez que, muitas vezes, o foco recai sobre os resultados finais, deixando de lado o caminho trilhado para alcançá-los. Entretanto, acreditamos que compartilhar essa jornada é tão relevante quanto as conclusões a que chegamos. Este relato, além de contextualizar o rigor metodológico de nossa pesquisa, poderá servir como um guia para futuros pesquisadores que se dedicarem a desvendar a história educacional da qualquer região.

Assim, consideramos medular registrar as etapas os desafios e as conquistas encontrados ao longo desse processo de pesquisa, garantindo que o futuro dessa investigação se estenda para além dos resultados imediatos.

Diferentemente do que fizemos no capítulo III, em que abordamos as “Dinâmicas de poder” por meio da análise da imprensa periódica, e no capítulo IV, em que exploramos legislações por meio do portal da CESPPO, além de correspondências e telegramas do Arquivo Público Municipal de Bagé, o trabalho com esses tipos de fontes seguiu um processo relativamente padronizado. A busca por documentos nesses locais, com horários estabelecidos e rotinas de pesquisa claramente definidas, apresenta uma estrutura que facilita a consulta e organização dos dados, sendo, portanto, um procedimento mais linear para as demandas de uma investigação histórica.

No entanto, o mesmo não pode ser dito em relação à análise de Arquivos Escolares. Esse tipo de investigação envolve desafios que vão além do desejo de pesquisar. O acesso a esses arquivos requer, muitas vezes, a superação de barreiras institucionais, pessoais e, em certos casos, até políticas. Nem todas as gestões escolares estão dispostas a abrir seus arquivos para estudo, seja por razões de preservação do acervo, seja por questões de natureza burocrática ou administrativa. Em alguns casos, essa resistência está associada à ausência de uma política clara de organização e acesso aos documentos ou até mesmo à percepção de que os dados contidos nesses arquivos podem ser sensíveis ou embaraçosos para as administrações atuais ou passadas.

Além disso, o acesso a arquivos escolares demanda uma aproximação cuidadosa, pois muitas vezes esses acervos não estão organizados de maneira a facilitar o trabalho do pesquisador. Diferente de arquivos públicos ou portais legislativos, onde os documentos já estão categorizados e digitalizados, os Arquivos Escolares podem carecer de uma estrutura sistemática de organização, exigindo do pesquisador um trabalho de paciência e imersão para catalogar e analisar os dados disponíveis.

Por isso, ao lidar com arquivos escolares, o pesquisador não enfrenta apenas desafios técnicos e metodológicos, mas também questões humanas e institucionais, que podem impactar diretamente o andamento e a profundidade da pesquisa. Isso torna o trabalho de explorar esses arquivos uma tarefa multifacetada, que envolve, além da busca por informações, o entendimento das dinâmicas de poder e as relações que se estabelecem no ambiente escolar e no contexto de gestão educacional.

Essa complexidade, no entanto, também enriquece o processo de pesquisa, pois permite que se observe mais do que apenas os dados contidos nos documentos;

é possível compreender o contexto no qual esses documentos foram produzidos, preservados (ou não), e o papel que desempenham na memória institucional e coletiva. Assim, a análise de arquivos escolares se torna não apenas um ato de recuperação de dados históricos, mas uma reflexão sobre as políticas de memória e os processos educacionais que orientaram a vida escolar ao longo dos anos.

Como já abordei na introdução, sou professora da rede municipal de Hulha Negra desde 2007. Minha atuação, ao longo desses anos, fez de mim uma partícipe ativa da comunidade educacional, uma realidade bastante peculiar em um município pequeno. Segundo o Censo de 2022, a população local é de apenas 5.976 habitantes, o que gera um forte vínculo entre os professores, alunos e suas famílias. Ao longo de minha trajetória, muitos alunos passaram por mim, e, sendo uma comunidade onde todos se conhecem, minha presença nas escolas tornou-se parte de uma teia social estreita e colaborativa. Esse vínculo vai além da sala de aula e permeia o cotidiano da cidade, fazendo com que o papel do professor assuma múltiplas dimensões.

É importante destacar que, em Hulha Negra, a rede municipal de ensino é composta atualmente por um grupo relativamente pequeno de professoras, distribuídas entre três escolas: a Escola Municipal de Ensino Fundamental Monteiro Lobato, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Auta Gomes e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Incompleto Nova Esperança, além disso, conta com uma Creche denominada Tia Elaine Bastos. Cada uma dessas instituições reflete os desafios e as particularidades do sistema educacional local.

A Escola Nova Esperança, situada na zona rural, oferece um exemplo claro das dificuldades enfrentadas pelas escolas rurais no Brasil. Com a diminuição constante do número de alunos devido ao êxodo rural e à concentração de famílias nas áreas urbanas, a escola foi obrigada a reduzir suas atividades, oferecendo atualmente apenas as séries iniciais. As turmas das séries finais foram encerradas, em 2023, pois o número de estudantes era insuficiente para manter a escola em pleno funcionamento.

Esse cenário reflete a realidade de muitas escolas em zonas rurais brasileiras, que lutam contra a queda no número de matrículas, a falta de recursos e as dificuldades de acesso. A redução de turmas ou o fechamento de séries finais é uma consequência direta da migração de populações para áreas urbanas em busca de melhores oportunidades de trabalho e de vida. Além disso, esse fenômeno acarreta perda de infraestrutura educacional e no enfraquecimento das comunidades

escolares, que têm na escola um dos principais pontos de encontro e de identidade coletiva.

Neste sentido, por ser parte dessa comunidade, minha visão sobre o processo educacional está intrinsecamente ligada às histórias, aos desafios e às conquistas dessas instituições e das pessoas que as integram. A experiência de estar inserida na vida dessas escolas e acompanhar de perto suas transformações confere uma profundidade singular ao meu papel de pesquisadora. Minha proximidade com os atores envolvidos, sejam eles professores, alunos, pais dos estudantes ou gestores, proporciona uma perspectiva interna, que enriquece a análise dos processos educacionais e das dinâmicas de poder que se desenrolam no ambiente escolar.

Ao mesmo tempo, essa proximidade exige um rigor metodológico ainda maior, pois minha participação direta demanda uma análise criteriosa e isenta. Assim, minha vivência como professora e pesquisadora se entrelaça, permitindo uma compreensão mais profunda das realidades que permeiam o sistema educacional de Hulha Negra e, ao mesmo tempo, tornando latente a complexidade das interações entre educação, comunidade e identidade em um município pequeno, mas repleto de histórias significativas.

Partindo das questões já levantadas, meu primeiro contato formal com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) ocorreu em 2022, quando, com minha orientadora, elaboramos um miniprojeto que foi enviado para avaliação. O objetivo era abrir um diálogo franco e transparente com as autoridades locais, representadas pela Secretária de Educação e a Coordenadora Pedagógica. Nesse primeiro momento, fui recebida com abertura, e, durante uma entrevista, apresentei a proposta de pesquisa, detalhando a importância do acesso aos arquivos escolares do município para o desenvolvimento de minha tese. A autorização para iniciar a pesquisa foi concedida, porém, fui advertida de que o acervo não era tão vasto quanto o esperado, uma vez que diferentes gestões municipais haviam tratado os materiais de forma desigual ao longo dos anos.

Algumas administrações cuidaram bem dos arquivos, enquanto outras, infelizmente, não dispensaram a devida atenção à preservação documental. Além disso, fui informada de que parte significativa do material havia sido perdida durante o período em que Hulha Negra ainda era distrito de Bagé, antes de sua emancipação em 1992. Quando o município foi emancipado, muitos documentos foram transferidos, mas uma porção significativa acabou se perdendo no processo.

Em fevereiro de 2023, iniciei oficialmente a busca nos arquivos escolares. Nesse momento, contei com um apoio integral por parte da SMEC, que reconheceu a relevância da pesquisa e facilitou o processo. Fui liberada de algumas de minhas funções regulares para dedicar-me integralmente ao projeto. A Secretaria designou minha carga horária de trabalho para que eu pudesse cumprir minhas responsabilidades profissionais diretamente na sala de arquivos. Assim, todas as manhãs eram dedicadas para o levantamento inicial, buscando reunir e categorizar fontes relevantes e explorar o arquivo, visando compreender o contexto e identificar os materiais que subsidiariam a pesquisa dos documentos disponíveis, o que me permitiu um mergulho profundo no acervo, revisitando a história educacional de Hulha Negra. Assim, foram digitalizadas quase 2.000 páginas de documentos de naturezas diversas que compõem o acervo escolar.

Esse processo de busca e imersão nos arquivos foi uma experiência que exigiu, além muita paciência e perseverança. A organização dos materiais, muitas vezes fragmentados e dispersos, apresentou-se um desafio. Porém, a oportunidade de redescobrir documentos valiosos que narram a constituição do espaço educacional, mesmo que incompletos ou deteriorados, foi enriquecedora.

Essa fase inicial de pesquisa não apenas forneceu os dados necessários para o desenvolvimento da tese, mas também demonstrou o quanto a história local está atrelada à memória preservada – ou, em alguns casos, negligenciada – pelas gestões municipais. Cada documento encontrado, seja ele um relatório, correspondência ou registro escolar, representava uma peça importante do *“patchwork”* histórico que estamos trazendo à tona.

Assim, o processo de busca nos arquivos escolares não se limitou à simples recuperação de dados, mas foi também um exercício de compreensão das dinâmicas locais e da relação entre o cuidado institucional e a preservação da memória educacional. O apoio da SMEC foi fundamental para que esse trabalho se concretizasse, e, apesar das lacunas documentais, foi possível reunir uma base sólida para a análise crítica que norteará este capítulo da pesquisa.

Logo, ao entrar naquela sala silenciosa, repleta de caixas vermelhas contendo documentos escolares, senti-me imersa em um verdadeiro “banquete intelectual”. Neste contexto, o conceito de “banquete intelectual” refere-se à rica e diversificada oferta de informações históricas e óticas que os documentos forneceram, alimentando a mente com uma variedade de perspectivas e questionamentos sobre o passado

educacional de Bagé. A experiência de estar em contato direto com esses documentos, além de instigante, evocava a todo instante a obra de Arlette Farge denominada de "O sabor do arquivo" (2009), especialmente em sua reflexão sobre o arquivo como um espaço de encontro sensorial e emocional com o passado.

Portanto, cada documento desvelava um universo de questões, convidando-me a explorar as perspectivas dessa história local. As disparidades entre os materiais das diferentes escolas já sinalizavam as desigualdades que permeavam o acervo escolar, oferecendo um primeiro "prato" neste festival de conhecimento.

Cada pasta, cada folha marcada pelo tempo, parecia um prato exótico, oferecendo "sabores" inéditos na forma de informações até então desconhecidas, estimulando reflexões sobre as estruturas de poder, as políticas educacionais e as vivências cotidianas nas escolas de Bagé. Por isso, os capítulos dedicados às "Dinâmicas do Poder" e às "Políticas Educacionais Locais" se tornaram fundamentais.

Para Farge (2009), a pesquisa em arquivos não se limita à simples consulta de informações. Ela descreve os documentos como "vestígios brutos" de vidas passadas, que muitas vezes não foram produzidos com a intenção de serem lidos por historiadores. Esse contato direto com o real, com o "material bruto" do passado, gera tanto conhecimento quanto emoção, transformando o pesquisador em um mediador entre o presente e o passado.

Farge (2009) também nos lembra que o arquivo é um espaço de opacidade. Os documentos raramente oferecem respostas claras e diretas, o que exige do pesquisador uma postura cuidadosa, aproximando-se e afastando-se constantemente para interpretar suas múltiplas camadas de significado. Assim, enquanto examinava os papéis amarelados pelo tempo, fui confrontada com lacunas e silêncios, típicos do processo de pesquisa em arquivos. Esse "banquete intelectual" ia além do mero sabor: era um exercício de interpretação, em que cada pasta e cada folha apresentava ambiguidades, exigindo paciência para decifrar as narrativas que ali se escondiam.

Aqui, o rigor e a paciência exigidos por Farge (2009) na pesquisa documental tornaram-se evidentes: lidar com documentos fragmentados e contraditórios exigia uma leitura atenta e cuidadosa, que ia além da simples decodificação do texto. Esse rigor é parte essencial do processo investigativo, garantindo que as emoções suscitadas pelos vestígios do passado não suplantem o compromisso com a precisão histórica.

À medida que mergulhava nesse acervo, as conexões entre os documentos começavam a se manifestar, tecendo uma narrativa argutiva sobre a educação local. As assinaturas nos documentos oficiais, os registros de matrículas e as correspondências entre escolas e autoridades formavam um mosaico rico em detalhes, cada elemento contribuindo para o “menu” deste banquete intelectual. Nesse ponto, o que Farge (2009) descreve como a relação sensorial com o arquivo ficou claro: o toque nos papéis, o cheiro antigo dos documentos e o silêncio da sala de arquivo transformaram-se em uma experiência que envolvia não apenas a mente, mas também o corpo. Essa imersão física nos arquivos gerou uma conexão quase íntima com as vidas registradas nesses documentos.

O processo de descoberta e análise transformou o silêncio da sala de arquivo em um diálogo vivo com o passado, onde cada documento era uma voz a ser ouvida e interpretada. Farge (2009) nos lembra que o arquivo é um lugar de comunicação, onde o presente e o passado dialogam por meio dos vestígios materiais. O “banquete intelectual” fornecido por esses arquivos não apenas saciava a fome de conhecimento histórico, mas também instigava o apetite por uma compreensão mais profunda da história educacional de Bagé/Hulha Negra e suas implicações para o presente. Assim, esse “cardápio” de documentos, com suas lacunas e ambiguidades, não oferecia apenas respostas, mas também novas perguntas e reflexões, exatamente como Farge sugere em sua obra.

Ao final, a análise dos arquivos escolares de Bagé revelou-se como uma verdadeira jornada de descobertas, permeada por paciência, rigor e uma tradição que transcendeu o campo intelectual para adentrar o sensorial e o emocional. Conforme descrito por Farge (2009), o arquivo é um espaço de paradoxos, onde silêncios e revelações inesperadas coexistem, exigindo que o pesquisador avance com cautela, sendo necessariamente tocado tanto pela fisicalidade dos documentos quanto pelos sentimentos que eles evocam.

Ao concluir esse “banquete intelectual”, não apenas se saciava o apetite investigativo, mas também se despertava um ímpeto renovado por uma compreensão mais profunda do passado e suas ressonâncias no presente. Dito isso, na sequência veremos a abordagem da análise documental e sua contextualização.

5.2 Metodologias: Abordagem da análise documental e contextualização histórica

Esta seção aborda a seleção e organização dos documentos escolares, destacando os critérios utilizados para garantir sua relevância histórica. Apresenta as categorias temáticas definidas para análise – como infraestrutura, práticas pedagógicas, participação comunitária, desempenho acadêmico e gestão escolar – e reflete sobre os desafios enfrentados, desde a localização das escolas até a organização dos registros dispersos. A metodologia articula a análise documental com a contextualização histórica, promovendo uma compreensão crítica das práticas educacionais e das políticas públicas entre 1944 e 1992.

5.2.1 Critérios de seleção dos documentos

O processo de seleção dos documentos escolares envolveu um rigoroso trabalho de organização, considerando a relevância histórica e a representatividade dos registros para a pesquisa. Os documentos, inicialmente armazenados em caixas vermelhas, exigiram uma triagem, pois estavam misturados e sem categorização clara. A seleção priorizou aqueles que evidenciavam o funcionamento das escolas, registros de práticas pedagógicas e documentos administrativos que clarificavam as dinâmicas do período entre 1944 e 1992. Cada item foi cuidadosamente classificado e organizado em pastas temáticas, facilitando o acesso durante a análise.

5.2.2 Categorias de análise

Para a análise documental, definiram-se cinco categorias temáticas principais:

- **Infraestrutura:** Condições físicas das escolas e recursos disponíveis.
- **Práticas pedagógicas:** Métodos de ensino e estratégias de aprendizagem registradas.
- **Participação comunitária:** Envolvimento da comunidade local na vida escolar.
- **Gestão escolar:** Modelos de administração e articulação com políticas públicas.

- **Desempenho acadêmico:** Avaliações e resultados dos alunos ao longo do período.

Essas categorias foram relevantes para estruturar a problematização documental, permitindo identificar padrões e especificidades nas práticas escolares ao longo das décadas aferindo os desafios e as conquistas das instituições.

5.2.3 Desafios metodológicos

O processo metodológico apresentou desafios significativos. A localização inicial das escolas foi uma dificuldade, uma vez que algumas estavam desaparecidas ou com dados incompletos. Além disso, o estado em que os documentos foram encontrados – misturados e dispersos – demandou um esforço considerável na organização e catalogação.

A classificação dos documentos tomou mais tempo do que o previsto, exigindo paciência e um olhar atento para evitar perdas de informações relevantes. A leitura e a interpretação dos dados históricos também se mostraram desafiadoras, especialmente por envolver uma reconstituição contextual de diferentes períodos e atores envolvidos.

5.3 A busca pelas primeiras escolas e educadores de Hulha Negra: Rastros documentais e novas descobertas

O movimento inicial da pesquisa se dedicou a revelar quem eram os primeiros professores atuantes em Hulha Negra. Nesse percurso, encontramos Relatórios Intendências⁹² e Relatórios Municipais extraídos do Repositório Digital Tatu e do Museu Dom Diogo de Souza, bem como, informações retiradas do Jornal “O Dever” que nos forneceram informações férteis. Embora esses documentos não se

⁹² Os Relatórios Intendências eram documentos administrativos elaborados pelas Intendências Municipais, equivalentes às atuais prefeituras, durante a Primeira República no Brasil (1889-1930). Esses relatórios tinham como objetivo registrar e comunicar as atividades e realizações das diversas áreas de administração pública, incluindo educação, saúde, obras públicas, e segurança, servindo como prestação de contas para a comunidade e autoridades estaduais e federais. No contexto educacional, tais documentos eram e são preciosos por detalharem o funcionamento das escolas, a nomeação de professores, os desafios na implementação do ensino e as condições de infraestrutura escolar. Eles revelavam também aspectos sociais e culturais da época, oferecendo indícios sobre as prioridades políticas e as relações entre poder local e educação.

enquadrassem plenamente na delimitação temporal do estudo, cada nova análise desse corpo documental nos impulsionava a buscar mais fontes. Contudo, considerando as limitações de espaço da pesquisa, foi necessário selecionar criteriosamente os dados trabalhados.

Ainda que nosso espaço seja limitado, não nos furtaremos de apontar alguns dados relevantes encontrados ao longo dessa jornada investigativa. Primeiramente, é medular compreender a trajetória histórica das nomenclaturas e divisões administrativas que moldaram o distrito de Hulha Negra ao longo do tempo. O primeiro nome atribuído à região foi Passo do Lajeado, oficializado pela Lei Municipal n.º 2, de 12 de junho de 1897, quando o território integrava Bagé como seu quinto distrito. Essa designação permaneceu até o Decreto Estadual n.º 7.199, de 31 de março de 1938, momento em que o distrito passou a ser conhecido como Rio Negro.

No quadro administrativo que vigorou entre 1939 e 1943, Bagé era constituído por cinco distritos: Bagé, Aceguá (antiga Coxilha Seca), Palmas, José Otávio (ex-São Martin) e Rio Negro (anteriormente Passo do Lajeado). Com o Decreto-Lei Estadual n.º 720, de 29 de dezembro de 1944, Rio Negro recebeu a nova denominação de Hulha Negra, consolidando-se como a segunda zona distrital de Bagé. Essa organização territorial é especialmente relevante para nossa pesquisa, uma vez que durante quase toda a baliza temporal estabelecida para este estudo, o distrito permaneceu sob a jurisdição dessa segunda zona distrital.

Nos anos finais da análise, porém, encontramos novas alterações que impactam a compreensão das dinâmicas locais. Em 1983, por meio da Lei Municipal n.º 2.267, de 24 de outubro de 1983⁹³, foi estabelecida uma nova divisão geográfica

⁹³ A nova configuração territorial do município de Bagé foi consolidada pela Lei Municipal n.º 2.267, de 24 de outubro de 1983, que estabeleceu a divisão do território em dez distritos, dentre eles, Hulha Negra, configurada como o quinto distrito. A delimitação geográfica de Hulha Negra, definida com precisão nos confrontos norte, sul, leste e oeste, traz consigo elementos naturais e logísticos relevantes, como o Arroio Quebrachinho, a Estrada das Palmas e a BR-293, que delineiam seu espaço físico e conectam a região a outras localidades estratégicas. No limite ao norte, o cruzamento do Arroio Quebrachinho com a BR-293 até a Estrada das Palmas marca o ponto de partida. Ao Sul, a demarcação segue o Rio Negro e trechos históricos como a antiga estrada Bagé-Pelotas, cruzando locais como Passo dos Vimes e Passo do Neto. A leste, o território é vinculado às Estradas do Cerro do Baú e do Quebracho, seguindo o Arroio Jaguarão até novamente alcançar o Passo do Neto. A oeste, o traçado volta ao cruzamento do Arroio Quebrachinho com a BR-293, passa pelo Frigorífico Bordon e Banhado do Pinto, encerrando-se no Passo do Pinto. A lei também extinguiu a nomenclatura de "subdistrito", simplificando a organização administrativa e redefinindo as áreas de governança local. A publicação oficial dessa nova divisão marcou uma transição importante, não apenas na estrutura geográfica, mas também na administração do território, com efeitos diretos na organização educacional.

para o município de Bagé. A partir desse momento, Hulha Negra voltou a ser reconhecida como a quinta zona distrital, abrangendo uma área de 370 km².

Essa transição territorial é preponderante não apenas em termos de organização administrativa, mas também para o campo educacional. Ao explorar os Relatórios Intendenciais/Municipais e os Acervos Escolares, como fontes de pesquisa, era imprescindível compreender a distribuição dos distritos com precisão.

Nos Arquivos Escolares analisados, era recorrente encontrar documentos que indicavam a localização de escolas que, ao longo do tempo, foram anexadas a outros municípios. A emancipação de Candiota, em 1992, e de Aceguá, em 1996, trouxe consigo uma reorganização territorial que impactou diretamente a gestão educacional da região. Entre os registros, surgiram evidências de escolas que passaram a pertencer a esses novos municípios, o que exigiu uma análise metódica das divisões geográficas para garantir que as escolas examinadas permanecessem no escopo da zona rural de Hulha Negra.

Logo, esse cuidado se tornou latente para evitar imprecisões, dado que escolas e professores eram organizados e nomeados de acordo com as divisões zonais vigentes em cada período. Um exemplo claro é a Escola Santa Izabel, localizada no Assentamento Santo Antônio. Embora inicialmente pertencente ao território de Hulha Negra, a escola foi anexada ao município de Candiota após sua emancipação em 1994, ilustrando como as mudanças administrativas refletiram diretamente na gestão e na documentação dessas instituições.

A redistribuição dos arquivos escolares, que pode ter ocorrido durante o envio dos documentos às administrações recém-emancipadas, trouxe novos desafios à pesquisa histórica. Essa reorganização territorial, ainda que necessária para a administração pública, exige uma leitura atenta dos registros para assegurar que cada documento seja interpretado dentro de seu contexto original.

Esclarecido esse ponto, é importante frisar que nossa breve análise dos Relatórios Intendenciais/Municipais se concentra exclusivamente no quinto distrito, alinhando-se às delimitações territoriais vigentes à época.

Portanto, no relatório apresentado por Pedro Antônio da Cunha em 1903, a situação da instrução pública no quinto distrito de Bagé sinaliza uma educação rural que se confronta com os ritmos da terra, colocando em relevo uma tensão entre trabalho e escola. A organização escolar nesses territórios rurais estava intrinsecamente vinculada à lógica da produção agrícola, uma dinâmica que

transcende a escola como espaço autônomo de saber e a insere como parte de uma prática social integrada às necessidades do ciclo produtivo.

As aulas, ainda que oficialmente estabelecidas e funcionando com regularidade, sofriam com a baixa frequência, não apenas pela distância e infraestrutura precária, mas sobretudo pelo abandono dos alunos em períodos de plantio e colheita. Esse abandono, descrito no relatório, é uma resposta das famílias à necessidade de integração da mão de obra infantil no processo produtivo familiar, o que evidencia uma das contradições fundamentais enfrentadas pela educação rural no período. Conforme Thompson (1981) nos alerta, as temporalidades do trabalho e da educação raramente se alinham em comunidades agrícolas, onde a sobrevivência depende da adaptação constante aos ciclos naturais. Nesse contexto, o acesso à escola torna-se secundário diante da urgência econômica, sugerindo que a escolarização formal, ao menos nos moldes propostos pela cidade, não se apresentava como prioridade para essas populações.

A demanda por criação de escolas nos distritos, ainda assim, não pode ser ignorada. A mobilização das famílias pela implantação dessas aulas revela a busca pela escolarização como uma estratégia de emancipação social, alinhando-se à perspectiva de Bourdieu e Passeron (1975), para quem a educação opera como um capital simbólico em disputa. No entanto, essa busca por instrução não elimina as contradições internas: a escola é desejada, mas sua frequência é interrompida pelas exigências do cotidiano rural. Assim, a prática educativa no quinto distrito revela uma ambiguidade intrínseca, na qual as famílias desejam a educação, mas também precisam submeter-se às demandas imediatas da economia agrária.

Em diálogo com Chartier (1990), percebemos que a construção da escola rural envolvia não apenas a oferta de educação, mas uma reconfiguração das expectativas culturais e sociais. A imposição de um calendário e de uma rotina escolar baseada nos moldes urbanos esbarrava nas resistências e necessidades locais, evidenciando um espaço de negociação entre diferentes lógicas de poder e saber.

Neste limiar, o quinto distrito de Bagé emerge nas fontes históricas como um espaço de significativa atenção às dinâmicas educacionais e administrativas ao longo das primeiras décadas do século XX. A análise dos relatórios intencionais e da legislação pertinente evidencia não apenas a trajetória do ensino local, mas também as estratégias e as dificuldades enfrentadas pelas gestões municipais em relação à expansão do ensino público e à redução do analfabetismo nas áreas rurais. A

presença do professor Manoel Pantaleão da Cunha, mencionado nos relatórios dos anos de 1905 e 1906, destaca-se como um marco inaugural da educação no distrito, reforçando a importância da ação pedagógica em um contexto de elevada demanda por alfabetização.

O primeiro registro de atuação docente no quinto distrito, então denominado Passo do Lajeado, vincula-se à figura de Manoel Pantaleão da Cunha, professor responsável por uma aula municipal. Sua nomeação não apenas insere a educação no tecido social da região, mas também reflete a preocupação do poder público com a democratização do ensino. No contexto da gestão de Augusto Lúcio de Figueiredo Teixeira, os relatórios evidenciam as primeiras tentativas de ampliação das oportunidades educacionais, especialmente no meio rural, onde a taxa de analfabetismo era alarmante e considerada incontestável pelos administradores.

Os relatos ainda emanam que, além da atuação de Manoel Pantaleão da Cunha, outras iniciativas foram fomentadas no quinto distrito. A subvenção de duas escolas — uma no Passo do Salso e outra no Quebracho — com um aporte de 50\$000 para cada, denota o esforço republicano em consolidar o ensino como uma ferramenta essencial para o progresso social e político. A lógica republicana, amparada pela educação pública, buscava legitimar a administração municipal por meio de uma narrativa de integridade e responsabilidade, como sugerem Bica (2016), Corsetti (1998) e Gutfreind (1998).

No plano legislativo, a trajetória de Manoel Pantaleão da Cunha ganha um novo capítulo em 1951, quando a Lei Municipal n.º 281, de 10 de dezembro, concede pensão vitalícia à sua viúva, Anália Rodrigues da Cunha. A concessão, sancionada pelo então prefeito Carlos Kluwe, reflete não apenas um reconhecimento póstumo dos serviços prestados por Cunha, mas também um ato simbólico de valorização do magistério.

A interação entre ações administrativas, desenvolvimento educacional e legislação configura um cenário complexo, sem quais decisões políticas e pedagógicas se entrelaçam com as condições sociais da época. A história do 5º Distrito aponta a intenção de ampliar o acesso à educação e os desafios estruturais da gestão pública.

A análise do relatório do prefeito municipal de Bagé, Cel. Juvêncio Maximiliano Lemos, apresentado ao interventor federal General Flores da Cunha em 24 de junho de 1931, oferece um panorama detalhado sobre a administração pública e

educacional local. Os documentos analisados evidenciam a organização do sistema educacional do município e os desafios financeiros enfrentados, exigindo uma reflexão mais aprofundada sobre a distribuição educacional e as subvenções destinadas ao ensino.

Ao comparar o 5º Distrito com os demais distritos de Bagé, surgem elementos essenciais para compreender a organização educacional da época e os desafios específicos enfrentados na localidade. O 5º Distrito ocupava uma posição orientada em termos de oferta educativa, destacando-se tanto por suas particularidades quanto por reflexões dinâmicas sociais e econômicas mais amplas do período. A sua configuração levanta questionamentos sobre a alocação de recursos, a distribuição de matrículas, a frequência escolar e o perfil do corpo docente.

Em 1932, o 5º Distrito contava com cinco aulas ativas, número inferior ao 1º Distrito, que possuía 12 aulas, mas superior ao 2º e ao 8º, que contavam com duas e uma aula, respectivamente. A presença de cinco professoras — Olga Pinheiro Vieira, Dyonísia Vieira Corrêa, Olga Siedler de Souza, Esther Gonçalves Corrêa e um único professor, Anfiloquio Vaz — confirma a predominância feminina na docência, característica marcante do período, quando as mulheres ocupavam majoritariamente as cargas no ensino primário. A baixa presença de professores do sexo masculino reforça a marginalização dos homens em ocupações de menor remuneração e prestígio social. Esses dados evidenciam que, embora o 5º Distrito contasse com significativa mobilização de recursos humanos, a centralização das decisões educacionais nas áreas urbanas era evidente, refletida na maior concentração de aulas no 1º Distrito, que abrigava a sede do município.

A análise dos dados de matrícula e frequência escolar no 5º Distrito descreve um cenário educacional intermediário dentro da estrutura municipal de Bagé. Em 1932, o distrito registava 206 alunos matriculados, com uma taxa de frequência de 79%, equivalente ao 1º e ao 2º Distritos, mas superior ao 8º, que apresentava apenas 46%. Essa estabilidade sugere um comprometimento da comunidade local com a educação, apesar das dificuldades estruturais.

O relatório do prefeito Gervásio Rodrigues, apresentado ao interventor federal Flores da Cunha em 1932, descreve os desafios da gestão educacional em um contexto de crise financeira. A suspensão de subvenções impactou a oferta de ensino, acentuando as desigualdades entre os distritos. O 1º Distrito, por estar em área urbana, concentrava a maior parte dos recursos, enquanto o 8º Distrito refletia a

marginalização da educação rural. O 5º Distrito, embora mais estruturado que os distritos periféricos, ainda enfrentava restrições na alocação de recursos e infraestrutura.

O quadro docente aprovado pelo Ato n. 109 de 5 de março de 1932 reforça a lógica organizacional da educação municipal. O 5º Distrito contava com cinco professores, com uma composição de gênero que variou entre os anos, diminuindo mudanças na distribuição das cargas docentes. A predominância feminina na docência era um padrão da época, refletindo questões socioculturais e a segmentação do mercado de trabalho educacional.

A distribuição espacial das aulas em localidades como Estação de Santa Rosa e Pontas do Quebracho apontou para um desafio logístico significativo, influenciando a assiduidade dos alunos. A discrepância entre matrículas e frequência escolar sugere fatores como transporte precário, trabalho infantil e dificuldades familiares como possíveis causas para a irregularidade na presença de estudantes. Além disso, a assimetria na frequência entre meninos e meninas no 5º Distrito indica padrões diferenciados de acesso e permanência, que podem estar relacionados a fatores culturais e econômicos.

Em termos comparativos, o 5º Distrito situava-se em uma posição movimentada, com mais aulas que o 2º e o 8º Distritos, mas ainda distante da estrutura do 1º e do 6º. Essa distribuição desigual reflete escolhas políticas e administrativas que priorizavam áreas urbanas em detrimento das rurais, perpetuando barreiras ao acesso à educação.

Assim sendo, a análise do 5º Distrito torna latente, assim, um sistema educacional marcado pela ampliação da oferta e as limitações estruturais da gestão pública. Embora apresente uma rede mais consolidada do que os distritos mais desassistidos, sua realidade expunha as desigualdades do período, nas quais a centralização urbana determinava a alocação de recursos e a implementação das políticas educacionais. A assimetria na oferta de ensino e nas taxas de frequência ressalta a necessidade de uma abordagem mais equitativa na distribuição de recursos, refletindo desafios que permanecem centrais na história da educação rural.

Essa leitura permite compreender a expansão do ensino na região, evidenciando a constituição do espaço educacional e os desafios enfrentados por professores e estudantes no contexto da educação rural. A seguir, exploraremos a classificação e tipologia das instituições escolares nos anos subsequentes.

5.4 Tipologia das escolas de Hulha Negra: Análise das instituições educacionais

Para compreendermos o funcionamento das escolas na região de Hulha Negra, elaboramos uma classificação que evidencia as diferentes formas de organização do ensino ao longo do tempo. A tipologia abrange escolas municipais em atividade, escolas rurais municipais, instituições híbridas, escolas particulares de orientação religiosa desativadas e escolas estaduais nos assentamentos, destacando como as mudanças administrativas e políticas estruturaram a educação local.

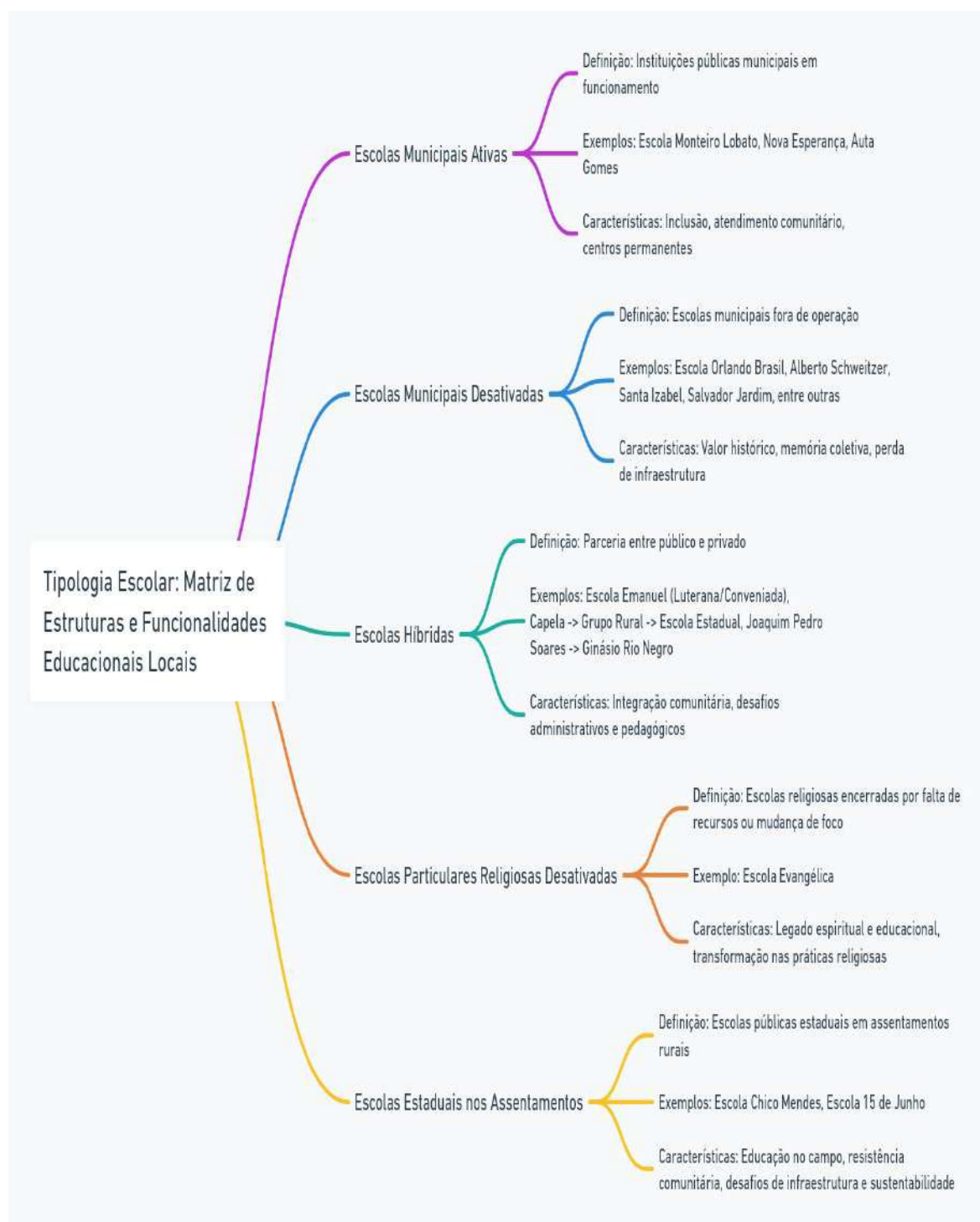
Para tanto, vamos apresentar cada escola individualmente permitindo detalhar suas especificidades e destacar suas particularidades históricas, oferecendo uma base para, em seguida, problematizar essas informações nas categorias temáticas elencadas entorno das escolas rurais desativadas municipais. Isso não apenas enriquecerá a análise, da mesma forma facilitará a articulação entre os dados empíricos e as reflexões teóricas, tornando a problematização mais contextualizada.

A proposta dessa tipologia reconhece as configurações educacionais de Bagé/Hulha Negra, valorizando tanto as escolas ativas quanto aquelas que, mesmo desativadas, permanecem importantes na memória coletiva. As escolas híbridas e particulares religiosas desativadas evidenciam os múltiplos arranjos institucionais que a educação local assumiu ao longo do tempo, enquanto as escolas estaduais em assentamentos mostram a importância da educação no campo para a inclusão social e a emancipação das comunidades rurais.

Essa matriz permite uma leitura ampliada das práticas educacionais e uma problematização mais profunda das políticas públicas, considerando o impacto das transformações históricas, sociais e econômicas sobre cada tipo de escola. Além disso, ao organizar as instituições em categorias funcionais e históricas, a tipologia oferece uma ferramenta útil para o planejamento educacional e para a preservação da memória pedagógica local.

A seguir, na Figura 83, apresentamos nossa tipologia por meio do mapa mental abaixo:

Figura 83 - Mapa mental das tipologias escolares



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Para organizar a apresentação das escolas em nossa análise, iniciaremos com uma descrição abrangente e objetiva das diversas tipologias escolares que marcaram o cenário educacional de Hulha Negra. Essa primeira abordagem buscará fornecer

uma visão panorâmica do conjunto de instituições que coexistiram ao longo do período investigado.

Ao abordar brevemente as diversas tipologias escolares, evidenciaremos sua existência e papel no mosaico educacional local. Embora não nos aprofundemos na análise dessas instituições escolares, sua inclusão é nodal para delinear o contexto mais amplo, fornecendo a diversidade da rede e suas conexões, quer com a esfera municipal, estadual ou outras instâncias.

Esse percurso inicial permitirá que as especificidades das escolas rurais, desativadas e multisseriadas, foco central desta pesquisa, ganhem maior nitidez e relevância ao serem tratadas em seguida.

Assim, essa organização textual visa equilibrar o informativo e o analítico, pois, ao final do capítulo, essa estrutura facilitará uma problematização mais densa e categorizada, uma vez que todas as escolas já tenham sido apresentadas.

Neste viés, não alcançaremos apenas uma exposição consistente, mas também prepararemos o terreno para uma análise crítica e fundamentada do impacto, desafios e conquistas das escolas rurais, desativadas e multisseriadas na constituição do espaço educacional de Hulha Negra.

5.4.1 Escolas municipais ativas

As escolas municipais ativas de Hulha Negra são instituições pilares que operam sob a administração direta do município, garantindo a continuidade da oferta de educação básica na região. Embora não seja o foco principal desta análise documental e da escrituração escolar, sua menção é indispensável para uma compreensão ampla do cenário educacional atual.

Entre essas instituições, destacam-se a Escola Municipal Monteiro Lobato, a Escola Municipal Auta Gomes e a Escola Municipal Nova Esperança, que fazem parte da rede municipal de ensino e simbolizam o compromisso contínuo com a formação educacional da comunidade.

Vale destacar que, em razão da presença ativa dessas instituições, seus acervos escolares encontram-se sob a guarda das secretarias.

5.4.1.1 A trajetória da Escola Municipal Monteiro Lobato: Uma jornada de educação e compromisso com Hulha Negra

As escolas, mais do que espaços físicos de ensino, representam cenários de encontros, práticas e experiências que atravessam gerações. As construções retratadas nesta imagem fazem parte de uma rede de sociabilidades, em que estudantes, professores e moradores estabelecem relações que fazem sentido ao cotidiano escolar. Ao observar essas edificações, é possível perceber não apenas a organização espacial, mas também os rastros de um tempo em que a educação se consolida (va) como parte da vida coletiva. Entre registros administrativos e memórias individuais, a escola se insere em um campo mais amplo de significados, no qual práticas pedagógicas, laços comunitários e políticas públicas se entrecruzam, moldando a experiência educacional e a identidade local. Observe a imagem:

Figura 84 - Escola Monteiro Lobato/ Hulha Negra



Fonte: Canto, 1993

Partindo destas considerações, a Escola Municipal Monteiro Lobato carrega uma história significativa na formação educacional de Hulha Negra, evoluindo ao longo das décadas para atender às necessidades da comunidade. Sua fundação remonta a 1962, oficializada pelo Decreto nº 371. No entanto, a autorização formal

para seu funcionamento veio apenas anos depois, por meio da Portaria nº 31225, de 2 de janeiro de 1980. A festa oficial aconteceu em 10 de junho de 1962, em uma cerimônia solene conduzida pelo então prefeito Camilo Gomes, que, junto ao Padre José Macke, abriu o espaço recém-criado. O evento recebeu grande destaque nas páginas do jornal Correio do Sul, refletindo o impacto dessa conquista para a comunidade.

A escola iniciou sua trajetória sob a condução de Dila Vieira Ramos, sua primeira professora, cujo esforço e comprometimento deram a vida ao projeto pedagógico e fundaram as bases da educação na comunidade.

Em seguida, na Figura 85, apresentamos uma foto histórica de Dila com sua turma em 1962, eternizando esse marco inicial de aprendizado e mudança.

Figura 85 – Alunos e professora na metade da década de 60 na frente da escola



Fonte: Canto, 2008

Nos primeiros anos, a escola oferece ensino do nível pré-escolar até a 5ª série, integrando-se à rede SEDEP e cumprindo um papel central para suprir a demanda do ensino básico na sede do distrito. Embora sua estrutura inicial fosse limitada, a instituição rapidamente se consolidou como um alicerce na formação das primeiras gerações de estudantes. Durante esse período, o ensino foi pautado pela simplicidade, mas com um propósito claro: preparar as crianças para um futuro melhor.

Foi em 2007 que a Escola Monteiro Lobato passou por uma transformação marcante. Acompanhando as mudanças no sistema educacional e com a intenção de ampliar a oferta de ensino, a escola especializada no currículo completo do ensino fundamental, estendendo a formação até a antiga 8ª série. Essa expansão permitiu aos estudantes de Hulha Negra concluir seu ciclo educacional básico sem precisar buscar outras instituições em cidades vizinhas, fortalecendo a identidade e o senso de pertencimento à comunidade escolar. Nesse período, passei a integrar o corpo docente da escola, vivenciando de perto as mudanças estruturais e pedagógicas e contribuindo para a continuidade de sua missão educacional.

A trajetória da Escola Municipal Monteiro Lobato é marcada por desafios, avanços e uma busca constante por inovação. A ampliação para o ensino fundamental completo consolidou seu papel como uma referência na educação local, garantindo uma formação mais abrangente e integrada. Ao longo dos anos, a escola também passou por diversas reformas e modernizações, garantindo uma infraestrutura adequada ao atendimento dos alunos. Esses investimentos não apenas fortaleceram a qualidade do ensino, mas reafirmaram a instituição como um pilar fundamental da educação em Hulha Negra.

5.4.1.2 A Escola Municipal de 1º Grau Auta Gomes: História e compromisso com a educação local

Fundada oficialmente em 1960, a Escola Municipal Auta Gomes tem desempenhado um papel relevante na educação e na integração social da comunidade de Hulha Negra. A sua criação foi formalizada pelo Decreto nº 371, de 26 de junho de 1978, e o seu reconhecimento oficial foi reforçado pela Portaria nº 31226, de 1982, conferindo validade aos estudos realizados na instituição. A autorização definitiva, garantida pela Portaria nº 15.752, consolida a escola como parte essencial da rede de ensino do município.

Auta Gomes não se limita a ser apenas uma escola; ao longo dos anos, tornou-se um espaço de encontro e convivência para estudantes e famílias. Situada na área industrial do Frigorífico Pampeano, em Santo Antônio, uma escola que atende gerações de crianças e jovens, adaptando-se às mudanças da comunidade e às demandas educacionais. Ao manter suas atividades, a escola reforça seu compromisso de contribuir para o desenvolvimento local.

Desde a sua fundação, a escola oferece ensino pré-escolar até à 8ª série, procurando proporcionar uma formação ampla e equilibrada. A história da escola está vinculada ao desenvolvimento do Frigorífico Pampeano, que, em 1947, surgiu da conversão da antiga Charqueada Santo Antônio. A escolha do nome da escola homenageia Auta Gomes, mãe de José Gomes Filho, conhecido como "Pituca". Auta foi uma figura presente na vida de seu filho, sempre o incentivando a buscar oportunidades e a contribuir com a comunidade. Esses valores, transmitidos de geração em geração, fazem parte do cotidiano escolar e permanecem como um referencial para alunos e professores.

José Gomes Filho teve grande impacto na região como empresário e responsável pelo crescimento do Frigorífico Pampeano, que se tornou um dos principais complexos industriais do setor na América Latina. Além de sua atuação empresarial, José também foi reconhecido por iniciativas em prol da comunidade. Sua morte, em 1961, marcou a população local, e sua trajetória continua a ser lembrada pela imprensa e pela escola como parte da identidade regional. O Correio do Sul frequentemente registrava suas ações, destacando seu vínculo com Bagé e a importância de seu trabalho para o desenvolvimento da cidade.

5.4.1.3 Escola Municipal Colônia Nova Esperança: Educação e desafios de uma comunidade em Construção

A escola, mais do que um espaço de ensino formal, constitui um lugar de memória e de construção de vínculos sociais. Suas paredes guardaram experiências, disputas e práticas que configuraram a relação entre a comunidade e a educação. A Figura 86 da EM Colônia Nova Esperança remete a esse processo, revelando não apenas uma edificação, mas um território em que histórias foram vividas e transmitidas, evidenciando o papel da escola na configuração das experiências coletivas.

Figura 86 - Fachada da Escola Colônia Nova Esperança



Fonte: Canto, 1993

Neste viés, a Escola Municipal Colônia Nova Esperança, localizada no assentamento homônimo em Hulha Negra, nasceu da necessidade de atender às demandas sociais e educacionais de uma comunidade que enfrentava grandes desafios desde sua origem. O assentamento, fundado em 1978 como parte das ações para resolver disputas territoriais entre agricultores e indígenas na região de Nonoai, recebeu 121 famílias distribuídas pelo governo de José Augusto Amaral de Souza. Desde o início, essas famílias precisaram superar obstáculos para se estabelecerem na nova região, consolidando uma história marcada por resistência e colaboração comunitária.

Com a crescente necessidade de educação para as crianças do assentamento, a fundação da escola tornou-se essencial. A construção foi autorizada pela Lei Municipal nº 1.986, de 31 de janeiro de 1979, demonstrando o esforço político-administrativo necessário para viabilizar o projeto. A abertura de um Crédito Especial no valor de Cr\$ 250.000,00⁹⁴ exemplifica como a concretização da obra dependia de

⁹⁴ O crédito especial de Cr\$ 250.000,00, previsto pela Lei Municipal nº 1.986 de 1979, representava um valor modesto. Considerando as sucessivas reformas monetárias e a inflação acumulada, esse montante pode equivaler hoje a cerca de R\$ 500,00 a R\$ 1.000,00. Esse valor, relativamente baixo, ilustra a dificuldade em garantir a supervisão e qualidade das obras públicas da época, especialmente em um cenário de forte instabilidade econômica e dependência de recursos estaduais.

recursos estaduais, sinalizando a fragilidade financeira do município e a necessidade de articulação entre diferentes esferas de governo. No entanto, o cenário econômico da época, marcado pela alta inflação, trazia o risco de que o valor previsto se tornasse insuficiente, comprometendo a execução e a qualidade final do projeto.

Foi oficializada pelo Decreto nº 690, de 26 de outubro de 1983, e autorizada a funcionar pela Portaria nº 3075, de 4 de fevereiro de 1985, a Escola Colônia Nova Esperança rapidamente se tornou um pilar na comunidade. Desde seus primeiros anos, ofereceu um ambiente que vai além da sala de aula, proporcionando acomodações para professores e fortalecendo laços entre educadores e famílias.

Figura 87 - Casa dos professores da Escola Nova Esperança



Fonte: Canto, 1993

Até 2022, na escola frequentava estudantes do 1º ao 9º ano, mas a partir desse ano, as séries finais foram nucleadas na Escola Municipal Monteiro Lobato. A mudança teve como objetivo otimizar recursos e melhorar a qualidade do ensino, mas trouxe desafios importantes. A colocação dos alunos para outra instituição aumentou a necessidade de transporte escolar e gerou dificuldades de adaptação, impactando o envolvimento dos estudantes e o sentimento de pertencimento comunitário. Essa nucleação reflete uma prática comum em áreas rurais, onde a racionalização de recursos é necessária, mas muitas vezes desconsidera a importância da proximidade entre a escola e as famílias.

Assim, embora a concentração das séries finais para a Escola Monteiro Lobato proporcione uma estrutura pedagógica mais ampla, a transição exigiu políticas de apoio garantindo transporte, integração e suporte pedagógico. Todavia, a nucleação das escolas, durante a gestão do PP, será reavaliada pela administração eleita do PT, que propõe sua reversão a partir de 2025. O objetivo é restabelecer a escola como unidade independente e introduzir o ensino em tempo integral, ressignificando sua função no território e fortalecendo os vínculos com a comunidade.

Logo, a história da Escola Colônia Nova Esperança ilustra a complexidade da gestão educacional em áreas periféricas, onde a viabilização de projetos depende não apenas de recursos financeiros, mas também de uma articulação eficiente entre diferentes esferas de poder e de um planejamento que considere as necessidades reais da comunidade.

5.4.2 Escolas estaduais nos assentamentos

As escolas estaduais presentes nos assentamentos de Hulha Negra destacam-se como parte de uma tipologia educacional externa para atender comunidades rurais, especialmente aquelas organizadas em projetos de reforma agrária. Essas instituições buscam promover a inclusão e garantir o acesso à educação pública em locais historicamente marginalizados, alinhando-se às especificidades do contexto agrário e comunitário.

No município, essa modalidade é composta por duas unidades: a Escola Estadual Chico Mendes e a Escola Estadual 15 de Junho, ambas inseridas em assentamentos e visam à formação integral dos estudantes da região.

5.4.2.1 Chico Mendes e 15 de junho: Saberes que florescem nos assentamentos de Hulha Negra

As escolas estaduais Chico Mendes e 15 de Junho, embora fora do escopo principal deste estudo por estarem sob gestão estadual, possuem um papel preponderante na trajetória educacional e social dos assentamentos em Hulha Negra. Criadas para atender as comunidades rurais, essas escolas se consolidaram como exemplos de resiliência comunitária e de luta por acesso à educação em territórios de reforma agrária.

Fundada em 1989, a Escola Chico Mendes oferece ensino do 1º ao 7º ano nos turnos diurnos e Educação de Jovens e Adultos (EJA) à noite. Atualmente, recebe 63 alunos de 11 assentamentos, mas sua trajetória não foi isenta de obstáculos. No início, a falta de professores era um desafio crítico, já que não havia profissionais nos assentamentos. A distância de cerca de 80 quilômetros até Bagé e as condições precárias das estradas agravavam ainda mais a dificuldade de acesso à educação. Como resposta, as comunidades investiram na formação de docentes locais, promovendo um modelo de ensino enraizado no território e na realidade dos assentados.

Esse mesmo espírito de organização impulsionou a criação da Escola 15 de Junho, inaugurada em 1º de agosto de 1999, apenas 45 dias após a chegada das famílias ao Assentamento Conquista da Fronteira. Inicialmente, a escola contava com apenas três professores, que se desdobravam para atender as turmas da 1ª à 5ª série. Hoje, a instituição atende 187 alunos vindos de 13 assentamentos e conta com 18 educadores e funcionários.

Um marco na história da Escola 15 de Junho foi a inauguração do Bosque Paulo Freire comemorando os 30 anos da visita do educador ao Assentamento Conquista da Fronteira. A visita deu início ao primeiro projeto de alfabetização voltada para trabalhadores assentados e acampados do MST. Esse encontro não apenas simbolizou a continuidade da missão pedagógica de Freire, interrompida pela ditadura, mas também renovou a esperança dos jovens, reforçando o papel da educação na luta pela emancipação social.

Entretanto, os desafios permanecem. A Escola 15 de Junho, localizada a 26 quilômetros de Hulha Negra, ainda enfrenta dificuldades de acesso. O transporte escolar, embora disponibilizado, muitas vezes não se alinha aos horários das aulas, prejudicando a frequência dos alunos. Em resposta, a comunidade criou uma casa de professores, mantida pelos assentados, onde educadores da cidade se hospedavam durante a semana, fortalecendo a conexão com o território e garantindo a continuidade do trabalho pedagógico.

Essas experiências evidenciam uma articulação profunda entre ensino e território, demonstrando como a resistência e a solidariedade das comunidades assentadas foram fundamentais para garantir o direito à educação. Logo, Chico Mendes e 15 de Junho representam mais do que instituições de ensino: eles são

espaços de construção coletiva e transformação social, ancorados na identidade e na luta dos assentamentos rurais.

5.4.3 Escolas religiosas particulares

As escolas religiosas particulares em Hulha Negra representam redutos étnicos de descendentes de imigrantes alemães, refletindo o compromisso dessas comunidades em integrar fé, cultura e educação. Dentre essas instituições, destacam-se a escola vinculada à Igreja Evangélica Luterana Trindade (IELB) e a Escola Evangélica de Confissão Luterana em Hulha Negra (IECLB). Além de oferecerem ensino formal, essas escolas desempenharam um papel importante na preservação da identidade cultural e espiritual dos moradores, reforçando os laços comunitários e transmitindo os valores herdados de seus antepassados.

Assim, tornaram-se exemplos significativos do entrelaçamento entre educação, religião e etnicidade, consolidando-se como espaços fundamentais na história educacional da região e na manutenção das tradições culturais germânicas.

5.4.3.1 Entre a fé, educação e comunidade: A trajetória da comunidade Evangélica de Confissão Luterana em Hulha Negra (IECLB)

De acordo com o *Memorial Trigolândia: 80 anos (1925–2005)* (p. 75-80), a trajetória da Comunidade Evangélica de Confissão Luterana em Hulha Negra (IECLB) ultrapassa a esfera religiosa, revelando-se como um projeto abrangente de integração social e cultural. Formada por imigrantes oriundos da colônia de Pelotas, a comunidade se consolidou como um espaço de construção de identidade, onde religião, educação e vida comunitária entrelaçaram-se de maneira indissociável. Desde o início, a prática religiosa foi mais do que um ato de fé: ela se tornou um mecanismo de organização de convivência e de pertencimento social, estruturando vínculos que refletiam os valores e necessidades de um grupo em constante adaptação.

Os primeiros cultos, realizados de forma itinerante pelo pastor Witzel, ilustram a busca pela institucionalização da fé como um meio de fortalecer a unidade e criar raízes na nova terra. Essa necessidade encontrou resposta na oficialização da comunidade em 1948, momento em que foram adotados um estatuto e uma diretoria,

garantindo autonomia administrativa e ampliando o papel da igreja para além da espiritualidade. A partir desse ponto, a comunidade passou a se envolver em iniciativas educacionais e sociais, reafirmando a importância da educação como parte central de seu projeto coletivo.

A aquisição de terrenos por Reinoldo Müller e a adaptação de um chalé como residência pastoral, espaço de culto e sala de aula evidenciaram a multifuncionalidade que a comunidade morava. A igreja não era apenas um local de inspiração, mas um ponto de encontro e de ensino, onde práticas religiosas e sociais convergiam. Essa estrutura integrada pavimentou o caminho para a fundação da Escola Evangélica de Hulha Negra, em 1952, como expressão do compromisso comunitário com uma educação confirmada aos valores e preceitos culturais e espirituais da comunidade.

A liderança da comunidade passou por momentos críticos, como a saída do pastor Johannes Wipf e a transição para a liderança do reverendo Gustav Reusch. Esses episódios refletem os desafios típicos da organização comunitária em seu estágio inicial. No entanto, a resiliência dos membros e o compromisso coletivo garantiram a continuidade das iniciativas, consolidando o projeto educacional e religioso.

A fundação da escola representou uma conquista marcante, com Eloi Lerm assumindo o papel de primeiro professor por indicação do pastor Reusch e aprovação do Sínodo. Lerm, formado no Instituto Pré-Teológico, desempenhava um papel duplo: além de ministrar aulas, atuava como pastor em momentos de ausência do ministro titular, batismos e funerais. Essa combinação de ensino e cuidado pastoral evidencia a imbricação entre educação e religião, característica central da escola e da comunidade.

O envolvimento direto da comunidade na gestão e manutenção da escola fortaleceu os laços sociais, transformando a instituição em um espaço de articulação identitária e prática comunitária. Os sucessores de Eloi Lerm, como Nelson Schuch, Anibaldo Fiegenbaum e Sigmar Schieveblein, deram continuidade a essa missão até o encerramento das atividades em 1964. O fechamento da escola marcou o fim de um ciclo, mas seu impacto ultrapassou as paredes da instituição, deixando um legado na memória coletiva. Mais do que um espaço de ensino formal, a escola foi um símbolo de resistência e pertença, e seu impacto continua a reverberar na história local, reafirmando o papel central da Comunidade Evangélica de Confissão Luterana na construção de uma identidade enraizada na fé e na solidariedade.

5.4.3.2 Igreja Evangélica Luterana Trindade (IELB): Fé, tradição e compromisso comunitário em Hulha Negra

De acordo com *Memorial Trigolândia: 80 anos (1925–2005)* (p. 76), a Igreja Evangélica Luterana Trindade foi fundada em 10 de novembro de 1954, tendo como seu primeiro pastor Baldoíno Krëps. Sua fundação resultou no comprometimento de um grupo de membros da comunidade local, entre os quais se destaca Otto Hobuss, que apenas não participou da criação da congregação, mas também desempenhou papéis centrais ao longo dos anos, como maestro do coral e presidente da comunidade por um longo período.

Outros nomes relevantes na constituição da igreja incluem Hilda Mielke Hobuss, Teodoro Mielke, Ana Mielke, Ana Albrecht Mielke, Leopoldo Mielke, Adela Bonow Mielke, Helmuth Mielke, Irmgard Fuhrmann Mielke, Ernesto Meding e Ana Leitzke Meding. Essa congregação se consolida como um espaço de convivência e preservação das tradições locais, promovendo tanto o fortalecimento dos laços comunitários quanto à expressão cultural, especialmente por meio da música e do serviço religioso.

A Igreja Evangélica Luterana Trindade faz parte da Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB), que está vinculada doutrinária e organizacionalmente. Como membro da IELB, essa congregação segue os fundamentos confessionais que remontam à Reforma Protestante, ancorados nos princípios de *Somente a Graça*, *Somente a Fé* e *Somente a Escritura*. Além disso, a igreja compartilha o lema “Cristo para Todos”, refletindo sua missão de proclamar o Evangelho, promover o crescimento espiritual e atender às necessidades da comunidade em que está inserido.

A Igreja Trindade, assim como outras congregações da IELB, integra uma estrutura mais ampla que, atualmente, conta com aproximadamente 245.097 membros distribuídos em 1.937 locais de culto em todo o Brasil (IELB, 2024). A tradição da IELB se fundamenta no compromisso com a Palavra de Deus e com os documentos confessionais contidos no *Livro de Concórdia* de 1580, reafirmando sua identidade luterana tanto na prática quanto na doutrina. Assim, a comunidade local da Trindade não apenas preserva a memória e as raízes culturais da região, mas também participa de uma tradição eclesial que busca conectar fé e vida de forma ativa e contínua, fortalecendo sua presença na comunidade que a cerca.

5.4.4 Escolas híbridas

Nesta análise, voltamos nosso olhar para as escolas municipais de Hulha Negra, que ao longo de suas trajetórias assumiram diferentes configurações: algumas iniciaram como instituições particulares, enquanto outras foram posteriormente estadualizadas ou firmaram convênios com a administração municipal. Nosso objetivo é compreender esse período inicial, em que essas escolas estavam sob gestão local e vivenciavam a transição para outras esferas administrativas. Esta investigação oferece ao leitor uma perspectiva sobre como as escolas incorporaram as suas diretrizes.

Um exemplo marcante desse processo é a Escola Estadual Manuel Lucas, que teve suas raízes como uma escola étnica alemã de católicos passando na época da Segunda Guerra mundial para a administração municipal e por fim, passa a integrar sistema estadual. Revisitar essas origens aponta perspectivas importantes sobre o contexto em que essas instituições emergiram e se consolidaram, destacando a influência da gestão local nas propostas pedagógicas e organizacionais. Dentro desse panorama, a Escola Luterana Emanuel se destaca por sua trajetória singular. Fundada como uma escola particular pela Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB), ao longo do tempo tornou-se uma escola conveniada com a prefeitura. Situada na área rural, organizada em aulas multisseriadas e, eventualmente, desativada, a Emanuel incorpora uma natureza híbrida.

Esse percurso da Escola Luterana Emanuel se torna fundamental para a compreensão mais ampla desta pesquisa, pois não apenas torna visível as complexidades da gestão local e as parcerias público-privadas, mas também evidencia as dificuldades enfrentadas pelas escolas rurais. No contexto mais amplo, as escolas municipais de Hulha Negra foram criadas com o propósito de atender diretamente às necessidades da comunidade, garantindo agilidade nas decisões e maior proximidade com os moradores. A gestão municipal possibilitou ajustes na infraestrutura.

Com o tempo, porém, o crescimento das demandas educacionais e as dificuldades financeiras dos municípios exigiram a transferência de algumas escolas para a administração estadual. Esse processo de estadualização trouxe benefícios e desafios, proporcionando uma estrutura administrativa e financeira mais estável, mas também introduzindo novas dinâmicas. A restrição escolar alterou a seleção de

profissionais, a organização pedagógica e a definição curricular, eliminando as decisões das particularidades locais e subordinando-as às diretrizes estaduais. Esse movimento reflete a tensão histórica entre a gestão comunitária da educação e a centralização imposta pelo Estado, especialmente em áreas rurais como Hulha Negra, onde a escola se articula com dinâmicas sociais e culturais específicas. A seguir, analisaremos como essa reorganização afetou as escolas locais, considerando seus impactos na comunidade e na relação entre ensino e território.

5.4.4.1 Grupo Escolar Joaquim Pedro Soares atual Escola Estadual de Ensino Fundamental Dalva Conceição Medeiros

Essa escola remonta a época de 1938 quando Dalva Conceição Medeiros iniciou suas atividades no magistério lecionando inicialmente em sua própria residência. A atuação de Dalva em sua casa demonstra como, em muitas localidades pequenas, a educação muitas vezes começava de maneira informal e improvisada, com professores oferecendo ensino em espaços privados antes que escolas formais fossem aplicáveis.

Figura 88 - Dalva Conceição Medeiros



Fonte: Acervo da Escola Dalva Conceição, 2024

Esse período reflete a realidade de muitas comunidades rurais e periféricas, onde o acesso à educação formal era limitado e a própria comunidade precisava suprir essa lacuna. O fato de Dalva começar a lecionar em 1938, em um contexto de crescente demanda educacional, destaca a importância de figuras como ela para o desenvolvimento da educação local. Seu esforço levou, posteriormente, à construção do Grupo Escolar Joaquim Pedro Soares⁹⁵ foi uma escola foi fundada para atender à crescente necessidade de estrutura para abrigar os alunos que, até então, eram ensinados em sua casa.

A partir de 1938, o crescimento do número de alunos e a criação dessa escola formal reflete um processo de transição da educação local, que começou em pequenos espaços comunitários e familiares e, com o tempo, se formalizou, municipalizou, até culminar na estadualização desse tipo de instituição, como classificada em legislações posteriores. A trajetória de Dalva Medeiros, portanto, não é apenas um exemplo de dedicação pessoal ao ensino, mas também um reflexo das transformações sociais e educacionais que ocorreram em Hulha Negra e em outras regiões do Brasil nesse período.

A análise das legislações locais de Bagé, como o Decreto Legislativo nº 155 de 05/02/1968 e a Lei Municipal nº 1.764, de 17/12/1973, que autorizam a doação do terreno onde funcionava o Grupo Escolar Joaquim Pedro Soares ao governo do Estado, demonstram um exemplo significativo do processo de estadualização de escolas, uma aparência que teve impacto direto na história educacional de Hulha Negra.

Essas legislações não apenas formalizam o processo de doação de um bem municipal ao Estado, mas também são simbólicas de um movimento mais amplo em direção à centralização da educação, em um período em que muitas escolas em áreas rurais e pequenas localidades passaram da gestão municipal para estadual. Esse processo, que se repete em várias regiões do Brasil, tem profundas implicações culturais e sociais, sendo necessário problematizar essa transição para entender seus efeitos nas dinâmicas locais.

⁹⁵ Entre os combatentes e líderes republicanos envolvidos na Batalha do Seival destacam-se Joaquim Pedro Soares e Manoel Lucas de Oliveira, figuras que mais tarde se tornaram nomes emblemáticos na história educacional da região. Em sua homenagem, as escolas municipais de Hulha Negra foram nomeadas como *Escola Municipal Joaquim Pedro Soares* e *Escola Municipal Manoel Lucas de Oliveira*, refletindo a importância de suas contribuições na Revolução e seu legado na comunidade.

A estadualização de escolas como o Grupo Escolar Joaquim Pedro Soares pode ser vista como uma transição que modificou as práticas educativas locais e os modos de sociabilidade que giraram em torno dessas instituições. Quando Dalva Conceição Medeiros iniciou suas atividades educativas em Hulha Negra, o ensino estava profundamente conectado à comunidade local, tanto em termos físicos (ela começou lecionando em sua própria casa) quanto em termos culturais, com uma prática pedagógica configurada pelas necessidades e recursos locais. As escolas funcionavam como centros de sociabilidade comunitária, onde o vínculo entre professores, alunos e famílias era direto, e o controle sobre a educação refletida nas particularidades da comunidade.

Contudo, a municipalização e estadualização desse tipo de escola, sancionada pelas leis mencionadas, representa uma reconfiguração desse cenário. O ensino passou a ser administrado por outras esferas o que implicava não apenas uma padronização das práticas educativas, mas também a introdução de novas estruturas de poder e gestão que muitas vezes estavam desconectadas das especificidades locais.

A centralização da gestão escolar traz, por um lado, uma alocação maior de recursos e potencial para melhorias na infraestrutura, como a garantia de continuidade do funcionamento da escola (condicionada no artigo 2º da Lei Municipal nº 1.531/A), mas também pode gerar um distanciamento das necessidades culturais e pedagógicas próprias da comunidade de Hulha Negra.

A municipalização inicial da educação em Hulha Negra foi marcada por uma forte conexão comunitária, em que o saber escolar circulava de forma integrada com a vida local, refletindo as demandas e especificidades culturais da região. A transição para a gestão estadual não trouxe apenas mudanças administrativas e financeiras, mas também alterou as dinâmicas de poder, deslocando a influência das vozes locais para diretrizes centralizadas, muitas vezes desconectadas das dimensões culturais regionais.

No caso da Escola Dalva Conceição Medeiros, que teve origem profundamente vinculada à comunidade, a estadualização exemplifica o tensionamento entre localidade e centralização distanciando a escola de práticas pedagógicas e culturais que orientaram sua fundação.

5.4.4.2 Escola conveniada Ginásio Comercial Rio Negro

A fundação do Ginásio Comercial Rio Negro em Hulha Negra, na década de 1960, simboliza um período de transição e desafios na gestão educacional das áreas rurais do Brasil. A legislação municipal de 1967, ao formalizar o convênio com a Campanha Nacional de Educandários Gratuitos (CNEG), expressou o compromisso de ampliar o acesso à educação gratuita. No entanto, a vivência concreta da comunidade revelou uma realidade que foi além do discurso oficial, trazendo à tona as contradições entre as normativas estabelecidas.

O ginásio funcionava nas instalações da Escola Monteiro Lobato, demonstrando uma fragilidade estrutural e a dificuldade de estabelecimento de autonomia física e administrativa. Embora o convênio com o CNEG garantisse a gratuidade e previsse reajustes salariais para os professores, a gestão híbrida que se formou — nem totalmente pública nem completamente privada — gerou insegurança e instabilidade. O controle pedagógico e administrativo permanece nas mãos do CNEG, enquanto a prefeitura e a comunidade local assumem um papel marginal nas decisões fundamentais.

Na prática, a interdependência financeira foi um dos maiores obstáculos. Com recursos públicos descentralizados e repassados de forma irregular, o ginásio frequentemente enfrentava atrasos no pagamento dos professores, obrigando a comunidade a se mobilizar com rifas, quermesses e bailes para garantir sua continuidade. Esse esforço comunitário se tornou um mecanismo indispensável para a manutenção da instituição, mas também evidenciou as fragilidades do convênio.

Outro ponto crítico foi a adoção de um currículo comercial orientado para contextos urbanos, que se mostrou desalinhado com as necessidades de uma comunidade predominantemente rural. A ausência de conteúdos conectados às tradições e práticas locais gerou um afastamento cultural entre o ensino oferecido e a identidade da comunidade, segundo Canto e Canto (2020). Essa padronização curricular, imposta pelo CNEG, limitava a autonomia educacional da região.

Deste modo, a parceria trouxe benefícios imediatos, como a oferta de ensino gratuito, mas também gerou impacto financeiro significativo para o município. A dependência do CNEG implicava incertezas: caso a entidade encerrasse suas atividades, a prefeitura teria que assumir integralmente os custos, colocando em risco a sustentabilidade do ginásio e outros serviços municipais.

Em suma, o Ginásio Comercial Rio Negro é um símbolo de esforço coletivo pela educação, mas também evidencia as limitações de um modelo de gestão compartilhada. Embora a parceria tenha permitido o acesso à educação fundamental completa, ela trouxe desafios estruturais importantes, como a perda de autonomia educacional e cultural e o impacto financeiro para o município. Essa experiência ressalta os meandros ao implementar políticas educacionais em pequenas comunidades, onde a realidade local nem sempre se alinhava às diretrizes nacionais. No entanto, o ginásio também se destaca como um espaço de resistência e construção coletiva, revelando a capacidade da comunidade de se adaptar e superar obstáculos.

5.4.4.3 Escola da Capela (particular), Grupo Escolar Manuel Lucas de Oliveira (Municipal), Escola Rural Manoel Lucas de Oliveira atual Escola Estadual Ensino Médio Manoel Lucas de Oliveira

A Escola Estadual de 1º Grau Manoel Lucas de Oliveira teve origem nos anos 1930, surge como uma escola étnica alemã para católicos, que com luso-brasileiros se empenharam nesta empreitada como Augusto Júlio Martin, que, com apoio de Brunel Soares e Irineu Vaz Souto, mobilizou a comunidade para arrecadar recursos e assinaturas, enfrentando resistências e críticas. Mesmo com dificuldades, Martin obteve um terreno de seu antigo patrão e assumiu pessoalmente dívidas para garantir a construção da escola, inicialmente conhecida como Escola da Capela.

A instituição não apenas promovia o ensino formal, mas também integração social e cultural na comunidade majoritariamente alemã. Valorizava os saberes do campo, alinhando o ensino às necessidades rurais e consolidando-se como um ponto de resistência e pertencimento comunitário. A Segunda Guerra Mundial e a Nacionalização do Ensino levaram à venda da escola à Prefeitura de Bagé em 1941, oficializada por um acordo com o prefeito Luiz Mércio Teixeira por quatro contos de réis, transformando a escola no Grupo Escolar Manoel Lucas de Oliveira.

A escola teve como primeiro professor Pedro Reinaldo Bohn e, nas décadas de 1930 e 1940, o alemão foi amplamente utilizado no ensino, refletindo a forte identidade cultural da comunidade. Professores como Kinske, Jaequer e Matias Walther marcaram essa fase inicial. A professora Helena Petruzzi iniciou uma nova etapa com a municipalização. Em 1948, a escola foi estadualizada pela Lei Municipal n.º 050,

refletindo uma solução financeira gerando perda de autonomia local e tensões culturais.

Figura 89 - Foto inaugural da Sociedade Escolar União Rio Negro (1934)



Fonte: Blog do Macke, 2014

Partindo das considerações levantadas, a comunidade esteve envolvida no desenvolvimento da escola, destacando-se nomes como Sigmar Schievelbein e o diretor Lorino Zarnott, além de colaboradores como Paulo Cezar, Rubens Lima, Omar Lopes Alonso e Neci Dourado, que, junto com as famílias da Colônia Salvador Jardim da Trigolândia, fortaleceram o projeto educacional. Entre essas famílias, nomes como Dorado Hoesel, Wilfredo Mielke e Marlene Ramos se destacam pela participação ativa. A professora Odelinda Saldanha é lembrada por sua dedicação ao ensino local.

Em 1972, um novo prédio foi construído para melhorar a infraestrutura da escola, e em 1976 a oferta educacional foi ampliada com a inclusão das 7ª e 8ª séries, completando o ciclo de 1º grau. No entanto, a escola enfrentou desafios relacionados ao transporte dos alunos, dependendo de uma Kombi e de uma caminhonete, além de um ônibus de linha regular, que nem sempre atendiam às demandas. Em 1975, Lorenço Macke cedeu um espaço próximo à escola para atividades físicas, suprimindo a necessidade em dias de chuva ou frio.

A comunidade expressou em 1977 o desejo de renomear a escola para Escola de Primeiro Grau Augusto Júlio Martin em reconhecimento ao fundador, mas o nome

Manoel Lucas de Oliveira foi mantido, honrando a memória de um importante militar brasileiro da Batalha do Seival. Ao longo dos anos, a escola se tornou um espaço central de formação e identidade, refletindo o espírito comunitário e consolidando-se como um pilar na vida de Hulha Negra.

5.4.4.4 Entre o público e o privado: A trajetória da Escola isolada gratuita Santo Antônio

A escola apresentou um modelo educacional híbrido que se consolidou em áreas rurais brasileiras, onde o público e o privado se entrelaçam em prol da educação.

Figura 90 – Escola isolada gratuita Santo Antônio



Fonte: Lopes, 2021

Na Estação Experimental de Hulha Negra, uma pequena instituição educacional lutava para cumprir sua promessa de ensinar, mesmo diante de limitações e desafios administrativos: a Escola Gratuita Santo Antônio. Sua trajetória evidencia um modelo híbrido de educação que, embora particular, buscava cumprir um papel social fundamental, oferecendo vagas sem custo em uma região onde o acesso ao ensino ainda era escasso. A escola se tornou um reflexo de uma realidade

educacional comum em épocas e regiões nas quais o sistema público, por si só, não conseguia atender às necessidades locais.

Desde sua criação, a escola exigiu um processo rigoroso de regulamentação, sendo constantemente monitorada pelo Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul e pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado. Em 1975, o Parecer nº 1.110 autorizou a ampliação de série, mas impôs critérios de que eram difíceis de alcançar: a construção de um laboratório de ciências, uma secretaria, e outros espaços administrativos que garantissem uma estrutura mínima para o funcionamento adequado. Um ano depois, o Parecer nº 329/76 constatou que apenas parte dessas obrigações havia sido cumprida, e a instituição foi pressionada a buscar parcerias para complementar suas limitações estruturais.

Embora denominada “gratuita”, a Escola Santo Antônio apresentava características típicas de uma escola particular. Este modelo misto não era incomum na época: instituições privadas frequentemente firmavam convênios com o poder público, oferecendo parte de suas vagas sem custo para alunos de famílias de baixa renda. Esse arranjo híbrido buscava compensar as lacunas deixadas pelo Estado, mas também evidenciava a dificuldade em alcançar autonomia plena. A escola não depende apenas de parcerias para garantir infraestrutura e recursos pedagógicos, mas também é necessária a prorrogação de prazos para cumprir as regulamentações e adequações exigidas pelo Conselho Estadual de Educação.

A colaboração com o Centro de Bagé é um exemplo desse esforço. As atividades realizadas nos laboratórios do centro permitiram que os alunos tivessem acesso a recursos que, de outra forma, estariam fora de seu alcance. Isso demonstra que, apesar das limitações estruturais, a comunidade escolar se esforçou para promover um ensino completo e enriquecedor. No entanto, essa dependência de apoios externos trouxe incertezas para a continuidade das atividades, deixando a escola vulnerável às flutuações das políticas públicas e à disponibilidade de recursos.

No contexto de Bagé, a Escola Gratuita Santo Antônio não era apenas um espaço educacional. Ela também se tornou um símbolo de luta pela inclusão em áreas onde a educação pública não alcançava plenamente a população rural. As escolas isoladas, como estas, desempenharam um papel fundamental na formação das crianças de famílias de pequenos agricultores, oferecendo uma oportunidade única de escolarização formal. No entanto, as dificuldades em se manterem ativas e as exigências cada vez mais rigorosas impostas pelo Estado denotam as dificuldades

existentes entre a promessa de educação inclusiva e as restrições materiais e administrativas do período.

Essas dificuldades nos levam a uma reflexão sobre a gestão de escolas híbridas: a convivência entre ensino gratuito e gestão privada gerava tantas possibilidades quanto aos desafios. A Escola Santo Antônio desempenhava um papel público essencial ao oferecer vagas sem custo, mas suas limitações demonstravam que o acesso à educação gratuita nem sempre era garantido de maneira plena e contínua. Esse modelo evidencia uma forma de organização educacional que depende, necessariamente, de redes de apoio e de articulação entre o público e o privado.

5.4.4.5 A trajetória e a cultura escolar da Escola Luterana Emanuel: Entre educação, identidade e comunidade

A trajetória da Escola Luterana Emanuel, fundada no seio da Comunidade Luterana, reflete uma fusão entre educação, identidade cultural e valores comunitários.

Figura 91 - Foto inaugural da Comunidade Luterana Emanuel



Fonte: Acervo da Igreja Luterana Emanuel, 2024

A Figura 91 registra a fundação da Comunidade Evangélica Luterana IELB na Trigolândia, Hulha Negra, é mais do que uma simples imagem histórica: simboliza o início de um projeto educativo e cultural que transcendeu a escola como uma instituição formal, consolidando um espaço de preservação de valores e tradições. Formada por imigrantes alemães, a comunidade luterana refletia, em sua organização e vestimentas, a intenção de manter vivas suas raízes culturais e educacionais, integrando a prática religiosa e as tradições germânicas em um ambiente de socialização comunitária.

A Escola Luterana Emanuel iniciou suas atividades em 1943 como uma instituição particular e religiosa, vinculada à comunidade evangélica luterana da região. Seu propósito inicial era oferecer educação confessional, unindo ensino formal a valores religiosos luteranos, consolidando a escola como um ponto de preservação cultural em meio ao contexto rural em Hulha Negra.

Embora a escola tenha sido oficialmente criada em 1968, seu decreto de autorização, de número 856, foi emitido apenas em 19 de novembro de 1986, formalizando sua existência e garantindo a legitimidade de suas atividades educativas. Essa oficialização representou uma etapa fundamental na organização administrativa da instituição, permitindo a continuidade das práticas pedagógicas sob a supervisão legal e administrativa. No entanto, a escola já havia passado por importantes reorganizações em 1974 e 1976, orientadas pelas resoluções CEE nº 111, para se alinhar às novas diretrizes educacionais exigidas pelo sistema de ensino da época.

Com o tempo, a Escola Luterana Emanuel se adaptou às mudanças sociais e educacionais, tornando-se uma instituição híbrida. Continuou com seu caráter confessional, mas passou a operar em regime conveniado com a Prefeitura Municipal de Bagé e com a Associação Nacional de Escolas Luteranas (ANEL). Essa transição permitiu que a escola permanecesse ativa, unindo a gestão pública e a confessional em torno de um projeto pedagógico que combinava fé, cidadania e práticas comunitárias, adaptadas às necessidades do meio rural.

A dupla gestão permitiu que a escola preservasse uma identidade pedagógica singular, com ênfase em valores religiosos e práticas educativas orientadas para a formação integral dos alunos. A construção de um novo prédio reflete o compromisso da comunidade em oferecer melhores condições de ensino, mesmo enfrentando os desafios típicos de escolas do interior. Vejamos a imagem:

Figura 92- Escola Luterana Emanuel



Fonte: Canto, 1993

A adoção de turmas multisseriadas — em que alunos de diferentes séries e idades eram agrupados na mesma sala — foi uma solução prática frente a limitação de recursos humanos e materiais, garantindo o acesso à educação em um contexto de baixa frequência escolar.

A vinculação à ANEL⁹⁶ fortaleceu o compromisso da escola com uma educação que unia ensino formal, prática comunitária e valores religiosos, garantindo uma formação integral alinhada à tradição luterana. No entanto, mesmo com esses esforços, os desafios operacionais se intensificaram ao longo dos anos, culminando no encerramento oficial das atividades em 2005. Essa descontinuidade reflete tanto a dificuldade de manutenção em um contexto de isolamento geográfico e recursos escassos quanto as mudanças nas demandas sociais e educacionais.

Neste limiar, a trajetória da Escola Luterana Emanuel exemplifica o conceito de cultura escolar desenvolvido por Dominique Julia (2001), para quem a escola é mais

⁹⁶ A Associação Nacional de Escolas Luteranas (ANEL) foi fundada em 26 de outubro de 1985, inicialmente como Associação Nacional de Educadores Luteranos, sendo reestruturada em 1996 para se tornar a Associação Nacional de Escolas Luteranas. Trata-se de uma entidade jurídica de direito privado, sem fins econômicos, que reúne estabelecimentos de ensino, educação e cultura em todo o Brasil comprometidos com a filosofia de educação da Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB). A ANEL visa promover uma educação que valorize o desenvolvimento integral, moral e espiritual dos alunos, além de fomentar o compromisso com a comunidade, alinhando os currículos e práticas educacionais das instituições afiliadas aos ensinamentos da fé luterana.

que um local de transmissão de conhecimento formal: é também um espaço de socialização e preservação cultural, em que se inculcam valores e comportamentos que respondem às necessidades da comunidade.

A análise de seu acervo escolar nos permitiu compreender como essa escola funcionava, pois, era um polo de identidade comunitária, alinhada ao que António Viñao Frago (1996) descreve como uma cultura escolar plural e adaptativa. Para Frago (1996), as culturas escolares não são uniformes; elas refletem as interações entre práticas educativas e demandas sociais, variando de acordo com o contexto. No caso da Escola Luterana Emanuel, a articulação entre identidade religiosa e gestão pública consolidou uma cultura escolar híbrida, marcada tanto pela preservação de tradições germânicas quanto pela necessidade de adaptação às exigências do sistema de ensino.

Portanto, a fotografia fundacional não apenas ilustra o momento de criação da comunidade escolar, mas também prepara o leitor para a análise detalhada dos documentos que evidenciam:

- **Como a estrutura multisseriada respondeu às necessidades locais**, garantindo que mesmos alunos em diferentes níveis pudessem ter acesso à educação.
- **A presença de sobrenomes germânicos**, indicando a preservação de uma identidade étnica e cultural específica.
- **A influência dos valores religiosos** na organização pedagógica e no desempenho dos alunos, alinhando ensino e prática comunitária.
- **A resiliência da comunidade escolar**, que enfrentou desafios como a rotatividade de professores e a escassez de recursos, mantendo-se ativa por várias décadas.

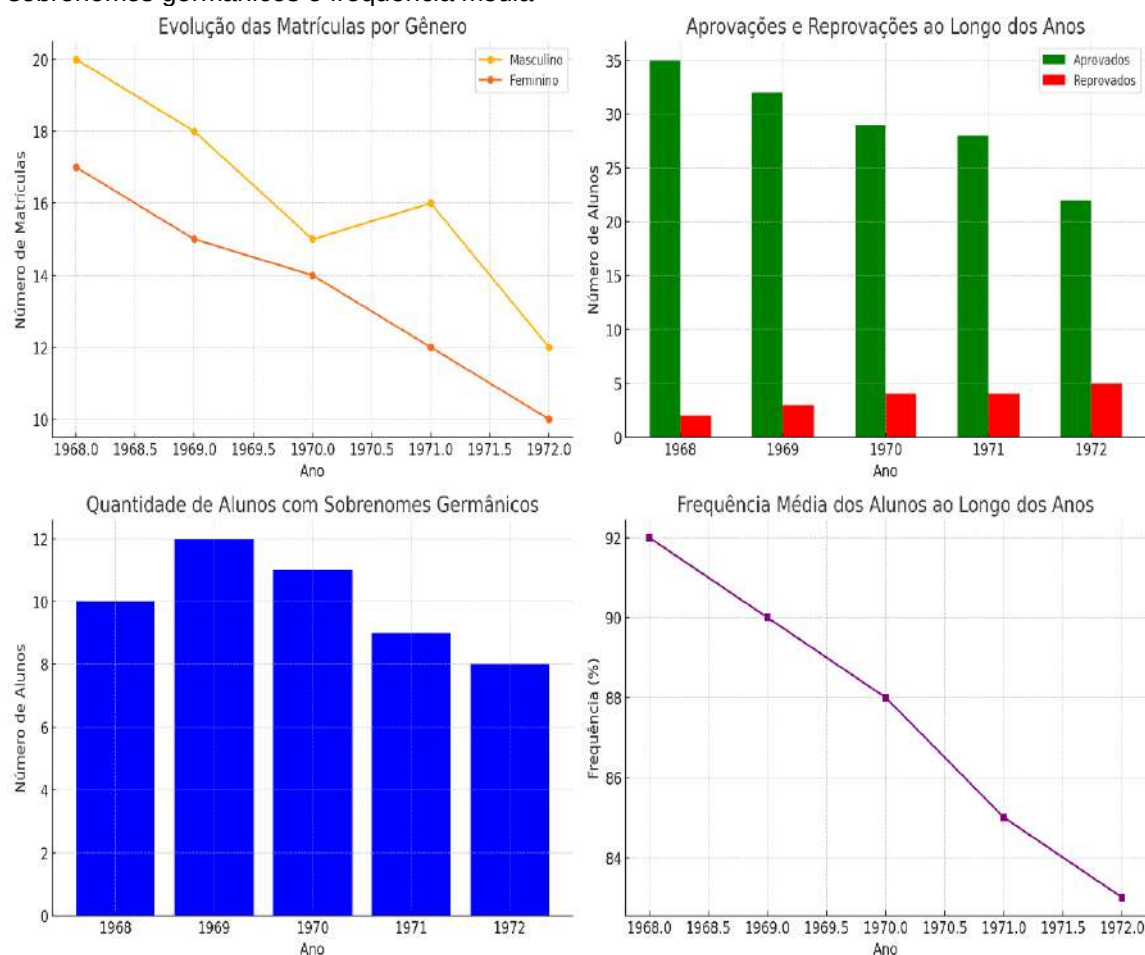
A análise dos 198 documentos denota uma articulação entre práticas pedagógicas, valores religiosos e organização comunitária que configuraram sua trajetória ao longo das décadas. Esse processo é um reflexo das dinâmicas complexas das culturas escolares, conforme defendem autores como Dominique Julia (2001) e António Viñao Frago (1996), que argumentam que cada escola constitui uma cultura própria, adaptada ao seu contexto e às demandas de sua comunidade.

A escola foi fundada com o objetivo de oferecer uma educação confessional, combinando ensinamentos formais com os valores da fé luterana, profundamente enraizados na identidade dos imigrantes alemães que compunham a comunidade

local. Esse contexto multicultural e multiétnico é visível nos registros escolares, todavia, a partir da década de 1960 o cenário começa a ser modificado revelando a presença de 38 alunos descendentes de alemães, ao lado de 50 alunos de sobrenomes luso-brasileiros pelas fichas de matrículas dos estudantes que compunham o acervo escolar.

Os registros escolares entre 1968 e 1972 evidenciam a presença significativa de sobrenomes germânicos, como Müller, Goldbeck e Hartz, evidenciando uma forte ligação entre a escola e a manutenção das referências culturais da comunidade. O espaço escolar, nesse contexto, não apenas estruturava a aprendizagem formal, mas também participava da transmissão de valores, práticas e tradições que conectavam as famílias ao seu passado e ao pertencimento coletivo. A seguir, examinaremos os documentos escolares, considerando como esses registros permitem compreender as relações entre educação, experiências e experiências comunitárias.

Figura 93 - Análise de indicadores educacionais (1968-1972): Matrículas por gênero, aprovações, sobrenomes germânicos e frequência média



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Os quatro gráficos oferecem uma visão das dinâmicas educacionais e culturais da Escola Luterana Emanuel com base nos documentos analisados:

1. Evolução das matrículas por gênero: O gráfico mostra uma tendência de queda tanto nas matrículas masculinas quanto femininas ao longo dos anos, sugerindo uma diminuição no número de estudantes na escola. Aqui é ocasionada pelas questões socioeconômicas, mudanças demográficas e barreiras culturais que impactaram essas quedas.

2. Aprovações e reprovações ao longo dos anos: Este gráfico evidencia o desempenho dos alunos, sinalizando que, embora a maioria fosse aprovada, houve uma presença consistente de reprovações. Isso foi ocasionado pelas barreiras associadas ao ambiente rural e multisseriado.

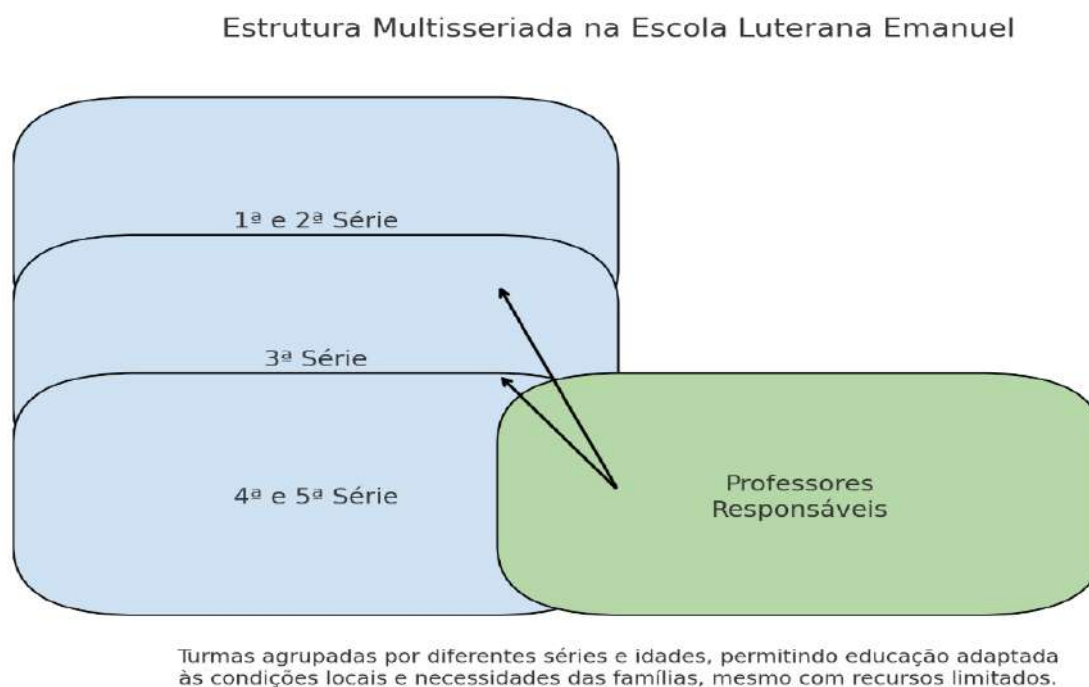
3. Quantidade de alunos com sobrenomes germânicos: O gráfico destaca o predomínio de alunos com sobrenomes de origem alemã, reforçando o papel da escola na preservação da identidade cultural germânica. A continuidade dessa presença sugere uma forte ligação entre a comunidade luterana e o sistema educacional. Tal fato é plenamente confirmado nas atas escolares da época.

4. Frequência Média dos Alunos ao Longo dos Anos: A frequência dos alunos apresenta um declínio gradual, o que está associado a desafios como distância, barreiras econômicas ou necessidade de trabalho infantil.

Esses dados da Figura 93 sintetizam informações sobre as dinâmicas educacionais e culturais da instituição, servindo como base para reflexões mais profundas sobre os desafios enfrentados e o impacto da escola na comunidade.

Neste limiar, essa articulação entre educação e identidade cultural se expressava em práticas pedagógicas cuidadosamente organizadas. A escola funcionava com turmas multisseriadas, agrupando alunos de diferentes idades e séries na mesma sala de aula, uma solução necessária diante das limitações materiais e da baixa densidade populacional da região. Essa estratégia permitiu garantir que todas as crianças tivessem acesso à educação, independentemente da série em que estavam inseridas, adaptando-se às condições locais e às necessidades das famílias. Observe:

Figura 94 - Estrutura Multisseriada na Escola Luterana Emanuel



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Aqui o diagrama da estrutura multisseriada utilizado na Escola Luterana Emanuel representa como diferentes séries e idades eram agrupadas em uma única sala de aula, com professores assumindo papéis abrangentes. Esse modelo permitiu que todas as crianças, independentemente da série, tivessem acesso à educação, mesmo com recursos limitados e uma comunidade rural com baixa densidade populacional.

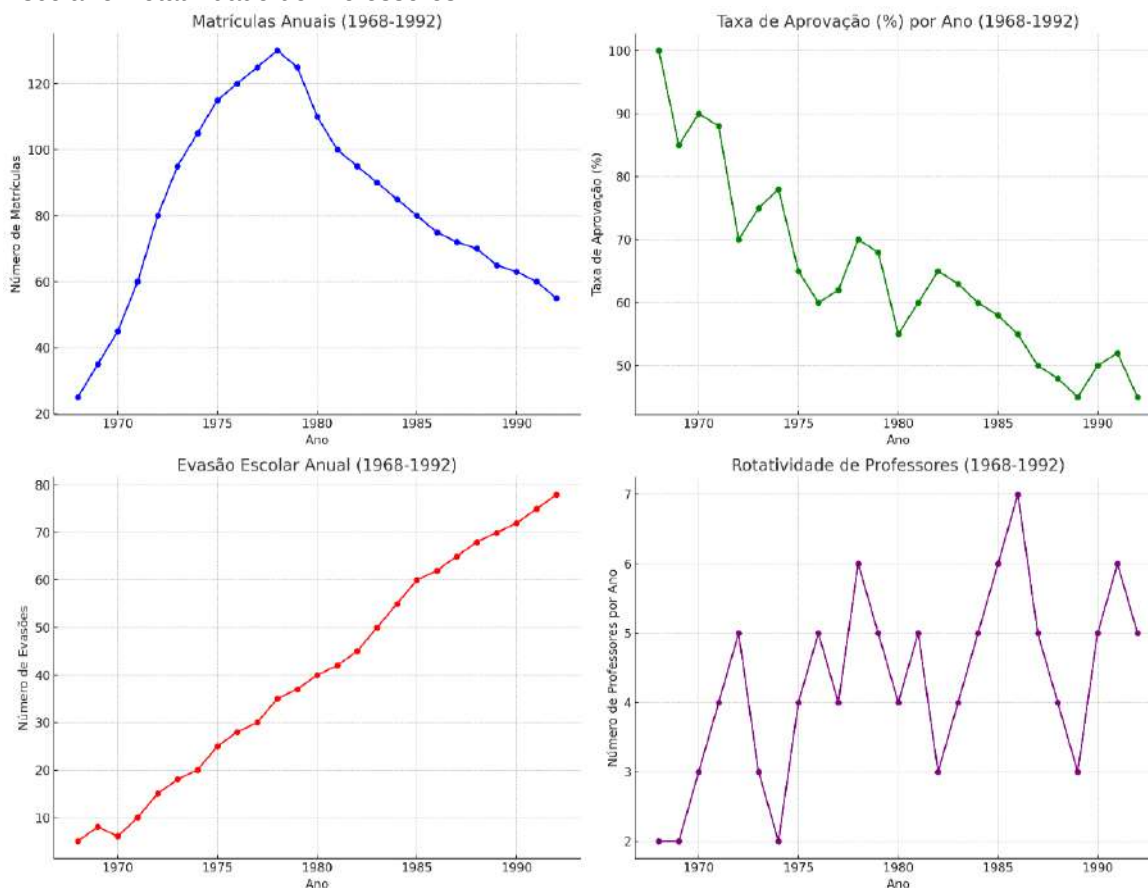
A integração entre séries, destacada pelas setas no diagrama, reflete como a prática pedagógica foi adaptada às necessidades locais e às condições da comunidade. Essa visualização ilustra a resiliência da escola e o compromisso com a continuidade educacional. Portanto, as turmas multisseriadas, como destaca Frago (1996), refletem o caráter inventivo das culturas escolares, que se reorganizam constantemente para atender às demandas específicas do meio em que estão inseridas.

Os documentos demonstram ainda a presença marcante de Lorino Zarnott, professor do sexo masculino registrado na trajetória da escola, que atuou por 10 anos na instituição. Como observa Viñao Frago (2001), a escola é um espaço onde diferentes agentes – professores, alunos e famílias – atuam de maneira coordenada,

e a estabilidade proporcionada pela atuação de Zarnott foi basilar para a continuidade das atividades escolares.

Na esteira de nossas análises, buscamos realizar por meio das atas de resultados uma média de 1968 a 1992.

Figura 95 - Indicadores Educacionais Anuais (1968-1992): Matrículas, Taxa de Aprovação, Evasão Escolar e Rotatividade de Professores



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Aqui estão dados que ajudam a visualizar de forma panorâmica as dinâmicas educacionais da Escola Luterana Emanuel entre 1968 e 1992, com foco em matrículas, aprovação, evasão e rotatividade de professores:

- **Matrículas Anuais (1968-1992):**

O gráfico mostra um aumento significativo de matrículas até meados da década de 1970, atingindo o pico entre 1976-1980, seguido de um declínio gradual até 1992. Esse movimento foi reflexo das políticas educacionais, bem como, das mudanças demográficas e socioeconômicas na comunidade.

• **Taxa de Aprovação (%) por Ano (1968-1992):**

A taxa de aprovação sofreu oscilações ao longo do período. Nota-se uma queda após 1970 e uma tendência decrescente em anos posteriores, sugerindo desafios pedagógicos, mudanças curriculares e falta de apoio pedagógico constante.

• **Evasão Escolar Anual (1968-1992):**

O aumento contínuo da evasão ao longo dos anos reflete dificuldades enfrentadas pelos alunos para manter-se na escola, seja por questões econômicas ou necessidade de trabalho. Uma das causas foram as dificuldades de transporte rural contribuindo para essa tendência. Sem contar no êxodo rural e migração para outras colônias como frequentemente observamos esse processo para a Colônia Nova/Aceguá.

• **Rotatividade de Professores (1968-1992):**

Depois do professor Lorino observamos uma rotatividade de professores podendo ser considerada uma característica marcante, pois, havia períodos de variação na quantidade de docentes por ano. Isso sugere dificuldades na manutenção de um quadro estável de professores, refletindo desafios da educação em contextos rurais isolados.

Deste modo, esses gráficos juntos evidenciam como a escola precisou lidar com uma série de desafios estruturais e sociais, desde a gestão de recursos humanos até a adaptação curricular e o enfrentamento da evasão escolar. A combinação de uma crescente evasão, queda nas taxas de aprovação e alta rotatividade de professores destaca as condições sob as quais a instituição operava, exigindo constante adaptação e apoio comunitário para manter suas atividades.

Neste limiar, além da prática pedagógica multisseriada, a participação ativa da comunidade foi uma característica central na gestão na dinâmica da escola. Os documentos administrativos, como atas de reuniões e livros de correspondências, demonstram uma gestão comprometida e organizada, que envolvia não apenas professores e alunos, mas também pais e autoridades locais.

A escola atuava como um ponto de convergência entre educação, comunidade e religiosidade, promovendo eventos cívicos e celebrações religiosas que reforçavam

os laços sociais e fortaleciam a identidade coletiva. Como destaca Julia (2001), a cultura escolar é formada por normas e práticas que não se limitam à sala de aula, mas que permeiam a vida cotidiana e moldam o comportamento dos alunos de acordo com as expectativas da comunidade.

A análise dos registros denota uma expansão significativa nas matrículas entre 1967 e 1969, passando de 25 para 132 alunos. Esse aumento pode ser um reflexo de políticas educacionais voltadas para a ampliação do acesso à educação nas áreas rurais, bem como de mudanças demográficas na comunidade. No entanto, a expansão das matrículas não se traduziu em uma melhora nas taxas de aprovação: enquanto 1967 registrou 100% de aprovação, em 1969 esse índice caiu para apenas 50%. Essa variação pode indicar dificuldades na adaptação ao currículo e desafios na metodologia de ensino, evidenciando que a expansão quantitativa do acesso à educação nem sempre foi acompanhada por uma melhoria na qualidade do ensino.

Essa discrepância sugere que o crescimento quantitativo na matrícula pode ter trazido desafios relacionados à adaptação curricular e à capacidade pedagógica, sinalizando que o aumento no número de estudantes não foi acompanhado por uma melhora proporcional na qualidade do ensino. Assim, o gráfico aponta para a necessidade de questionar como o rápido crescimento impactou o desempenho escolar e a eficácia das metodologias empregadas na instituição. Vamos observar uma comparação com foco em indicadores estatísticos relevantes organizados por meios dos principais dados transcritos dos documentos.

Tabela 1 - Dados de matrícula, comparação e aprovação na Escola Luterana Emanuel (1967-1971)

Ano	Escola	Série	Matrícula Geral	Matrícula Real	Comparecimento ao Exame	Aprovação (%)
1967	Luterana Emanuel	1ª a 4ª	26 alunos	25 alunos	100%	1ª: 26%, 2ª: 80%, 3ª: 100%
1968	Luterana Emanuel	1ª a 4ª	37 alunos	25 alunos	100%	1ª: 28%, 2ª: 80%, 3ª: 100%
1969	Luterana Emanuel	1ª a 4ª	30 alunos	25 alunos	100%	50% (média geral)
1971	Luterana Emanuel	1ª a 5ª	29 alunos	25 alunos	85%-100%	1ª: 75%, 2ª: 85%, 3ª: 66%

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

A análise dos dados estatísticos demonstra dimensões importantes sobre o funcionamento e os desafios enfrentados pela Escola Luterana Emanuel ao longo dos

anos. Um dos aspectos mais evidentes é a discrepância entre a matrícula geral e a matrícula real em algumas turmas, sugerindo que a evasão escolar foi uma constante preocupação. Essa diferença entre o número de alunos inscritos e aqueles que efetivamente frequentaram as aulas ao longo do ano reflete, possivelmente, as dificuldades socioeconômicas da comunidade rural, que muitas vezes exigiam que as crianças deixassem a escola para ajudar nas tarefas familiares ou devido à falta de acesso regular ao transporte.

O desempenho escolar dos alunos também se mostra variável de um ano para outro. As taxas de aprovação, embora positivas em alguns períodos, apresentam quedas significativas em momentos específicos. Em 1971, por exemplo, apenas 66% dos alunos da 1ª série foram aprovados, o que pode indicar desafios pedagógicos, como mudanças curriculares ou dificuldades na adaptação às demandas educacionais da época. Esses resultados demonstram que, embora o compromisso com a educação estivesse presente, as condições locais e a rotatividade de professores influenciaram diretamente o aprendizado dos estudantes.

A participação nos exames, por outro lado, destaca um aspecto positivo no engajamento dos alunos. Em diversos anos, os registros mostram 100% de comparecimento às avaliações finais, evidenciando não apenas a importância dada às avaliações pela comunidade escolar, mas também um esforço significativo para garantir que todos os alunos participassem dos momentos decisivos de verificação do aprendizado. Esse forte compromisso com a avaliação final sugere uma cultura escolar que valorizava o desempenho escolar como um elemento central da trajetória escolar.

Outro ponto relevante nos documentos é a presença constante das assinaturas dos diretores e professores, indicando um acompanhamento próximo das práticas pedagógicas e da frequência escolar. Esse monitoramento contínuo demonstra o esforço da administração em manter a organização e a eficiência no controle dos alunos e das atividades escolares, reforçando a importância do papel da liderança na rotina educativa. As intervenções e o controle rígido sobre a frequência e a participação nos exames mostram uma gestão comprometida com a estabilidade da instituição, buscando superar os desafios característicos de uma escola inserida em um contexto rural e com recursos limitados. Assim, a análise desses dados revela não apenas a complexidade da dinâmica educacional enfrentada, mas também a

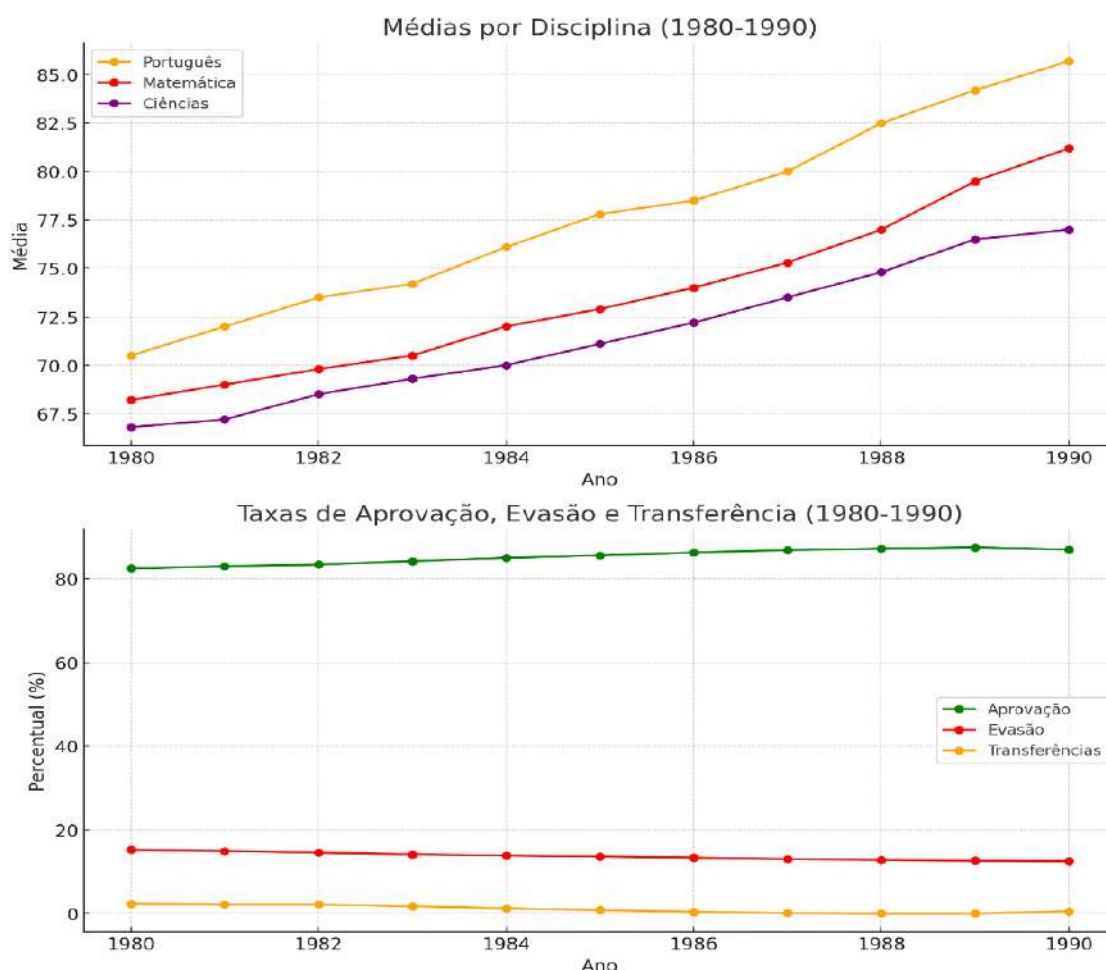
resiliência e o empenho da comunidade escolar em garantir a continuidade e a qualidade das práticas educativas.

Outro aspecto a ser considerado é o controle rigoroso da frequência e do desempenho dos alunos, registrado em documentos que monitoram assiduidade e notas por disciplina. O currículo escolar incluía matérias tradicionais, como Português, Matemática, Ciências e Ensino Religioso, refletindo uma educação voltada para a alfabetização e a formação cidadã.

A presença do Ensino Religioso como disciplina obrigatória reforça a centralidade dos valores luteranos na proposta pedagógica da escola, alinhando-se ao conceito de Julia (2001) de que a escola é um espaço onde se inculcam comportamentos e valores que respondem aos anseios da comunidade.

A seguir, vamos observar os gráficos sobre as taxas de aprovação, evasão e transferência (1980-1990) e as médias por disciplina do mesmo período.

Figura 96 - Desempenho acadêmico e taxas de aprovação, evasão e transferência (1980-1990)



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

A Figura 96 apresenta médias por Disciplina (Português, Matemática e Ciências). Entre 1980 e 1990, observa-se uma tendência geral de crescimento nas médias das disciplinas avaliadas. A disciplina de Português apresenta uma melhora contínua, alcançando uma média acima de 80 em 1989, antes de um leve recuo em 1990. Matemática e Ciências acompanham essa trajetória, mas com desempenho ligeiramente inferior, especialmente Ciências, que começa com a menor média em 1980.

O crescimento das médias pode indicar uma melhoria progressiva no processo de ensino-aprendizagem ou uma adaptação curricular mais eficaz. Entretanto, a leve queda no último ano sugere possíveis desafios, como mudanças na metodologia de avaliação ou outras condições pedagógicas que impactaram negativamente o desempenho final.

Ainda na Figura 96, na segunda parte, denominada “Taxas de Aprovação, Evasão e Transferência” nos equacionam que a taxa de aprovação segue uma tendência ascendente, partindo de 80% em 1980 e estabilizando-se próxima a 90% na reta final da década. Em contrapartida, as taxas de evasão e transferência apresentam uma tendência decrescente, com a evasão começando em 10% e caindo para 5% na maioria dos anos analisados. As transferências também mantêm índices baixos, com ligeiras variações ao longo do período. A alta taxa de aprovação é um indicativo positivo de sucesso escolar. No entanto, a redução simultânea das taxas de evasão pode sugerir que a retenção dos alunos melhorou devido a programas ou intervenções pedagógicas eficazes. Ainda assim, cabe questionar se a queda na evasão se deu por uma inclusão real dos alunos ou se medidas administrativas, como a flexibilização de critérios de aprovação, contribuíram para maquiar problemas estruturais.

Os gráficos refletem uma década de avanços significativos no desempenho escolar e nas taxas de permanência dos alunos. No entanto, as oscilações finais nas médias e as taxas estáveis de transferências indicam a necessidade de aprofundar a análise sobre a qualidade da aprendizagem e o impacto das práticas pedagógicas no contexto rural. Isso evidencia a importância de entender a dinâmica entre práticas de ensino, desenvolvimento comunitário e a política educacional vigente na época.

Apesar dos esforços da escola para manter altos níveis de desempenho, a evasão escolar foi um problema recorrente, especialmente em um contexto onde as crianças muitas vezes precisavam ajudar em tarefas familiares. Os registros mostram

que algumas matrículas iniciais não se mantinham até o final do ano letivo, sugerindo que as exigências da vida rural impactavam a frequência dos alunos e dificultavam sua permanência na escola.

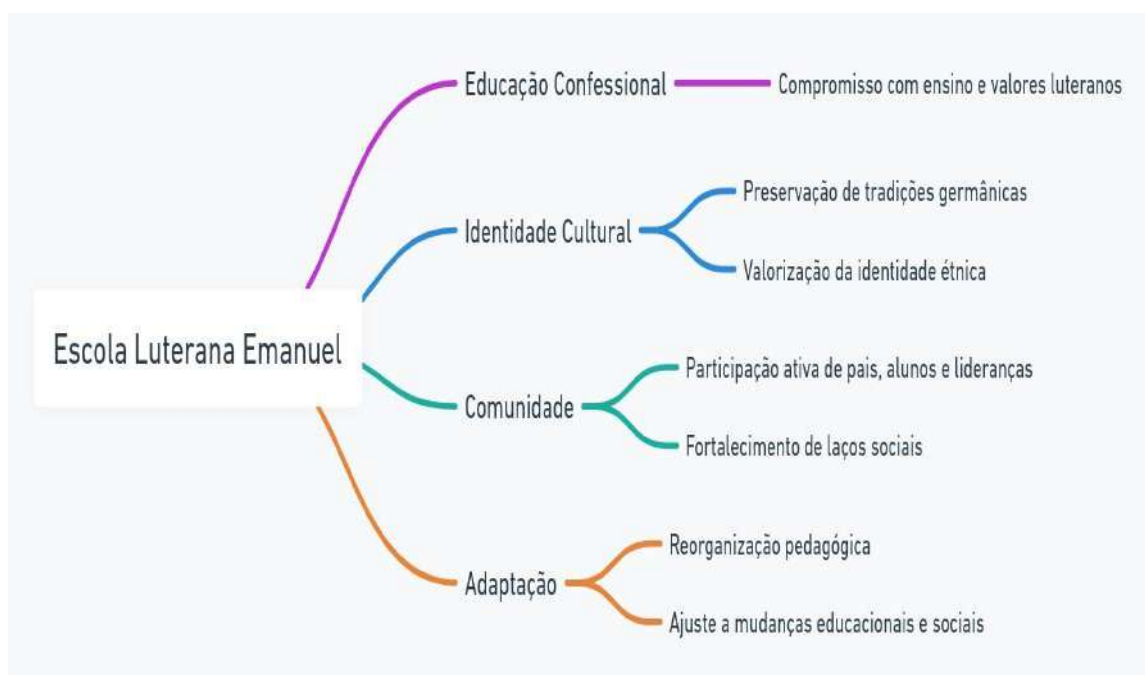
Viñao Frago e Escolano (1998) destacam a importância da colaboração entre famílias e escola como um elemento fundamental na estruturação do ensino. Em Hulha Negra, a participação ativa dos pais em reuniões e eventos escolares não apenas fortalecia os laços comunitários, mas também contribuía para minimizar desigualdades no acesso à educação e garantir a continuidade das práticas escolares. Esse envolvimento evidenciava a escola como um espaço de mediação, no qual as relações sociais e educativas se entrecruzavam, moldando experiências coletivas e estratégias de permanência escolar.

A infraestrutura escolar, embora modesta, foi constantemente melhorada com o apoio da comunidade. A construção de um novo prédio reflete o compromisso em proporcionar um ambiente adequado para o aprendizado, mesmo diante de recursos limitados. No entanto, a precariedade das instalações e a dependência da comunidade para garantir melhorias demonstram que a escola operava em um contexto de resistência e adaptação.

Em síntese, a análise da Escola Luterana Emanuel confirma a visão de Viñao Frago (1996) de que as culturas escolares são múltiplas e dinâmicas, adaptando-se às realidades locais e preservando tradições específicas. A trajetória da escola é um exemplo de como a educação pode ser um meio de articulação entre passado e presente, transmitindo conhecimentos e moldando comportamentos que refletem a história e a identidade de uma comunidade.

Por fim, integramos um mapa mental que sintetiza os pontos-chave sobre a Escola Luterana Emanuel.

Figura 97 - Princípios e Diretrizes da Escola Luterana Emanuel



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

5.4.4.6 Escolas rurais desativadas da rede municipal

Neste segmento, nosso objetivo é narrar analiticamente os desafios, conquistas e o legado das instituições rurais, multisseriadas e posteriormente desativadas da região de Hulha Negra, com base na análise dos documentos escolares remanescentes. No entanto, nos deparamos com um cenário heterogêneo: algumas escolas apresentavam acervos documentais bem preservados, enquanto outras exibiam escassez absoluta de registros, limitando-se, por vezes, apenas a documentação legal necessária para atestar sua existência.

Esse contraste certamente nos leva a refletir sobre a ausência de registros e a questionar as possíveis razões por trás dessa lacuna. Teriam sido as condições precárias e a falta de estrutura que acompanhavam o funcionamento de muitas dessas escolas rurais? Ou seria a descontinuidade administrativa e o descaso histórico com a memória institucional dessas comunidades? A ausência de documentação nos convida considerar não apenas a falta de recursos materiais, mas também processos sociais e políticos que podem ter silenciado, intencionalmente ou acidentalmente, a trajetória dessas escolas e seus impactos na formação local. Como compreender a história de uma escola que deixou poucos ou nenhum vestígio? Que vozes e experiências se perderam nesse processo? E, acima de tudo, o que sinaliza

essa ausência sobre as dinâmicas mais amplas que marcaram a educação em áreas rurais e suas transformações ao longo do tempo?

Para tanto, buscamos compreender o panorama da educação rural nesse território educativo, analisando e refletindo sobre as seguintes escolas: Escola Colônia Salvador Jardim, Escola Santa Izabel, Escola Doutor Feitosa, Escola Castro Alves, Escola José de Alencar, Escola Sagrado Coração, Escola Décio Marques, Escola Joaquim de Souza, Escola Hipólito Ribeiro, Escola Marechal Cândido Rondon, Escola Visconde de Mauá, Escola Nice Nochi e Escola Alberto Schweitzer.

Independentemente da quantidade de documentos preservados em cada uma, nosso compromisso será direcionado a considerações pertinentes. Afinal, cada registro, por menor que seja, pode lançar luz sobre a identidade e o legado dessas escolas, resgatando as narrativas que, por diversas razões, podem ter sido esquecidas ou apagadas ao longo do tempo, afinal, assim como uma faísca inicia uma fogueira, uma análise criteriosa pode evidenciar nuances ocultas, expondo não apenas a estrutura e regulamentações, mas também as histórias, desafios e interesses por trás das práticas escolares.

A Figura 98 busca situar o leitor sobre a localização aproximada das escolas de Hulha Negra, abrindo uma discussão sobre a memória e os documentos dos espaços educacionais que deixaram de existir. A construção desse mapeamento se insere em um esforço para registrar e compreender a configuração das instituições escolares ao longo do tempo, evidenciando lacunas no registro formal dessas estruturas.

A maioria das escolas representadas já não existe, o que indica uma descontinuidade nos processos educativos da região. A ausência de documentação precisa sobre a localização e o funcionamento dessas instituições levanta questões sobre os motivos que levaram ao desaparecimento desses registros. A elaboração do mapa não se restringe à representação espacial, mas se constitui como um exercício de demonstração de experiências que poderiam ser esquecidas, ao mesmo tempo que evidencia a ausência de uma sistematização oficial dessas informações.

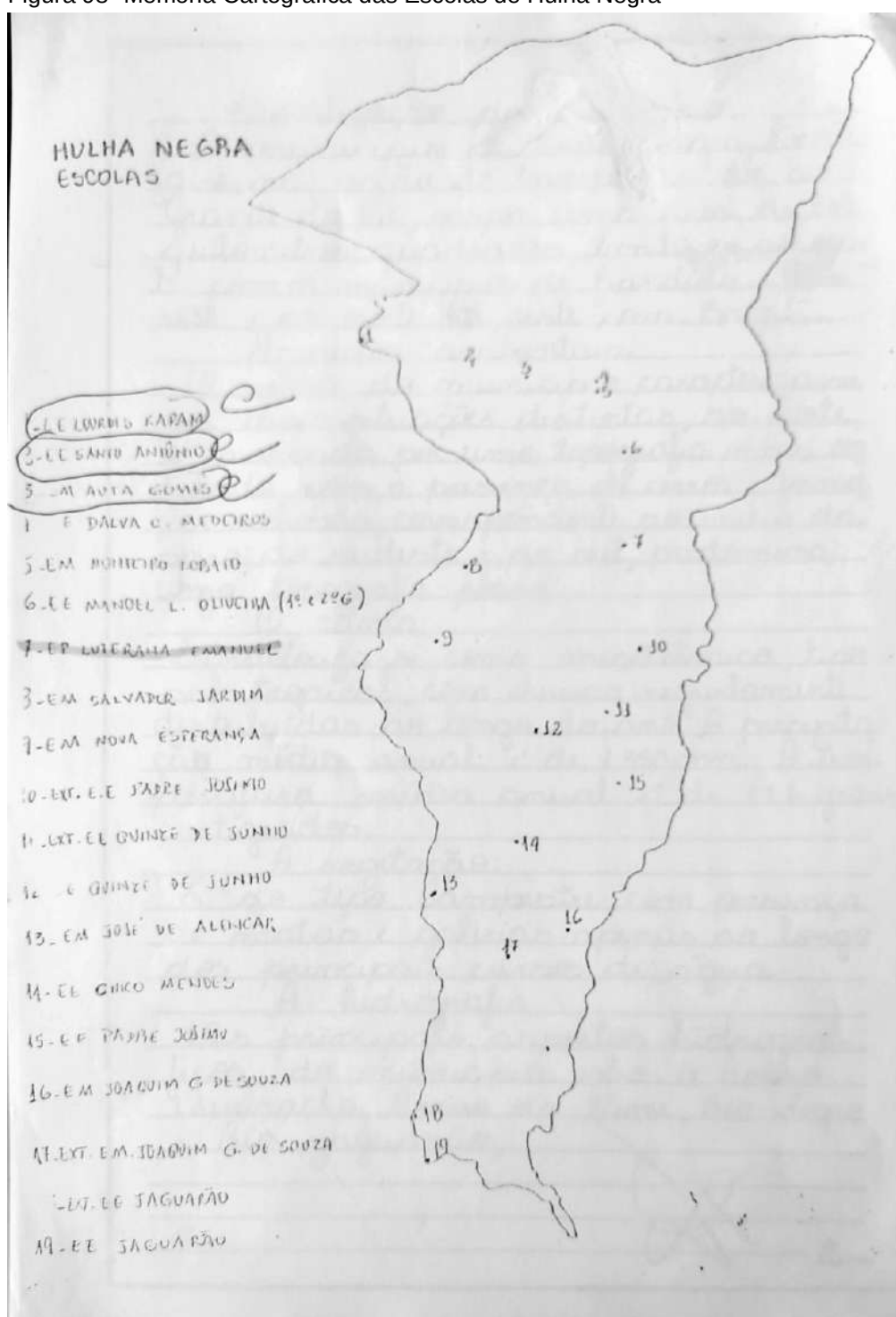
As limitações na representação cartográfica também refletem os desafios enfrentados pelas comunidades na preservação de sua memória educacional. A falta de registros detalhados, como referências de ruas ou marcos geográficos, denota não apenas a ausência de políticas externas à conservação da infraestrutura escolar, mas também a descontinuidade do planejamento educacional e territorial. O

desconhecimento sobre a localização de escolas antigas aponta para lacunas no acesso a dados fundamentais para a organização do ensino e a formulação de políticas públicas.

O mapa, mais do que um instrumento de orientação geográfica, suscita reflexões sobre os significados atribuídos às escolas que deixaram de funcionar. Seu desaparecimento não se limita à materialidade dos prédios, mas envolve rupturas nas relações sociais e educacionais construídas ao longo do tempo. O fechamento dessas instituições sugere uma localização na organização da vida comunitária, alterando práticas escolares, laços entre moradores e dinâmicas locais que se articulavam em torno da escola.

Ao apresentar esse material, o objetivo não é apenas situar geograficamente as escolas, mas questionar as implicações desse apagamento na história educacional de Hulha Negra. A ausência de registros não representa apenas uma lacuna administrativa, mas reflete processos mais amplos de reorganização do espaço educacional e da memória coletiva. O mapeamento, portanto, não apenas identifica locais, mas evidencia como a escola, enquanto espaço de sociabilidade e transmissão de saberes, se inscreve nas relações sociais e nos modos de preservar a história da educação na região.

Figura 98- Memória Cartográfica das Escolas de Hulha Negra



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2024

Este mapa básico apresenta a localização aproximada das escolas de Hulha Negra, instalada como um registro informativo da distribuição das instituições de ensino na região. A numeração no mapa corresponde à lista de escolas ao lado, permitindo uma visualização geral da oferta específica desses estabelecimentos

educacionais. Embora seja uma representação simplificada, esta cartografia auxilia na compreensão da organização territorial das escolas no município

Iniciaremos nossa análise a respeito da Escola Zona dos Mielkes/Alberto Schweitzer, levando em conta tanto aspectos institucionais quanto pedagógicos e comunitários.

5.4.4.7 Escola Zona dos Mielkes/ Alberto Schweitzer

A Escola Alberto Schweitzer, assim como a Salvador Jardim, destaca-se por uma particularidade relevante: ambas possuem, em suas origens, uma maioria de estudantes de ascendência alemã. Essa singularidade imprime uma identidade cultural marcante, que se reflete nas práticas pedagógicas e na dinâmica escolar. Além disso, essas instituições possuem uma característica: são responsáveis pela preservação de um acervo documental robusto, essencial para a compreensão da trajetória educacional local.

O acervo de Alberto Schweitzer, que contém 601 documentos, é particularmente significativo. A análise completa de tal volume representaria um desafio específico, dada a riqueza de informações e a multiplicidade de práticas pedagógicas registradas ao longo do tempo. No entanto, considerando as limitações deste estudo, optamos por concentrar-nos em seriar suas características pedagógicas mais relevantes.

A história da Escola Municipal Alberto Schweitzer é marcada por um processo gradual de reorganização e adaptação às demandas educacionais e administrativas locais. Inicialmente conhecida como Escola Zona dos Mielkes/ Trigolândia, nome homônimo a localidade, a escola começou a integrar a rede SEDEP e, em 1964, e passou por uma importante transição, tornando-se a unidade DIMEP. Essa mudança consolidou o processo de institucionalização, dando origem à Escola Alberto Schweitzer, que se destacaria por atender alunos do ensino primário, abrangendo da 1ª à 5ª série.

A análise dos documentos aponta que a escola estava localizada em uma região geograficamente isolada e apresentava desafios significativos para a permanência e o acesso dos alunos. Em muitos casos, a distância entre as residências e a escola fazia com que a localização fosse um obstáculo diário, agravado pela falta de transporte escolar adequado. As condições climáticas da região

também tiveram impacto na frequência e nas práticas pedagógicas, visto que chuvas intensas e estradas de terra dificultavam o acesso.

A política educacional vigente, no entanto, não parecia se adaptar completamente a essas dificuldades locais, o que se refletia em índices de evasão apresentados nos documentos. A localização também influenciou diretamente a organização das escolas, limitando o acesso a materiais pedagógicos e reduzindo a oferta de atividades extracurriculares que poderiam contribuir para a retenção dos alunos e a ampliação do repertório cultural dos estudantes.

Os documentos sugerem que a maior parte dos alunos e seus familiares pertenciam a grupos ligados à agricultura e ao trabalho doméstico, com predomínio de pais agricultores e mães domésticas. Esse perfil socioeconômico influenciou diretamente as trajetórias escolares, uma vez que as crianças muitas vezes precisaram dividir seu tempo entre as tarefas escolares e as demandas do trabalho familiar. A necessidade de contribuir para a economia doméstica levou alguns alunos a abandonar a escola prematuramente, especialmente em momentos de maior necessidade econômica.

Por outro lado, o perfil dos professores reflete a precariedade da formação docente em contextos rurais. Muitos professores assumiam funções sem uma preparação específica, o que impactava a qualidade do ensino oferecido. Num contexto onde o ensino multisseriado era uma norma, a falta de apoio pedagógico dificultava a implementação de metodologias propostas e adaptadas às necessidades de diferentes faixas etárias, comprometendo o processo de aprendizagem.

A análise dos documentos potencializa um equilíbrio sutil entre a presença de estudantes masculinos e femininos ao longo dos anos, mas com predominância ligeira do sexo masculino, especialmente nas fases iniciais da escola. Essa tendência pode ser associada ao contexto rural e ao papel histórico atribuído aos meninos nas atividades agrícolas e às meninas nas tarefas domésticas, o que afetou o acesso e a continuidade de ambas as partes na educação formal.

Contudo, à medida que os anos avançam, nota-se uma maior inserção de meninas nos registros, especialmente no ensino primário e em disciplinas relacionadas ao cuidado e serviços. A escolarização de meninas e meninos, embora equilibrada nos documentos mais recentes, levanta reflexões sobre as expectativas de gênero e as oportunidades oferecidas a ambos, especialmente em termos de trajetórias profissionais e papéis sociais.

Os registros evidenciam um índice significativo de evasão escolar, principalmente nas transições entre séries. O estudo mostra que a permanência dos alunos diminuiu ao longo dos anos escolares, indicando que muitos estudantes abandonaram a escola para se inserirem no mercado de trabalho local ou auxiliarem em atividades familiares.

Em termos de dados específicos, a evasão atinge um pico no final do ensino primário, refletindo a falta de incentivo e oportunidades educacionais nas etapas mais avançadas. A distância da escola em relação às moradias e as condições econômicas adversárias desenvolvidas diretamente para a descontinuidade escolar. As escolas enfrentaram o desafio de equilibrar a realidade local com a necessidade de manter alunos engajados, especialmente nas fases finais do ciclo educacional.

A análise das fichas de avaliação revela uma ênfase em disciplinas básicas, como alfabetização, aritmética, religião, moral e cívica, refletindo as demandas educacionais e culturais da época. A presença marcante de disciplinas religiosas nas escolas vinculadas à tradição luterana e evangélica indica um alinhamento com os valores comunitários, evidenciando a forte influência da religião no cotidiano escolar.

Por outro lado, a ausência de disciplinas específicas para ciências exatas e áreas técnicas pode indicar uma limitação na preparação dos alunos para além do contexto local, restringindo suas opções futuras de formação e inserção profissional. As disciplinas oferecidas denotam uma orientação funcionalista, voltada para as necessidades do contexto rural e da própria comunidade, reforçando a integração entre escola e comunidade, mas também limitando as perspectivas educacionais de longo prazo.

A presença de disciplinas religiosas nas escolas vinculadas à tradição luterana e evangélica indica um alinhamento com os valores comunitários, evidenciando a influência da religião no cotidiano escolar.

No entanto, a estrutura curricular observada não pode ser compreendida apenas como um reflexo das exigências sociais, mas sim como parte de um processo mais amplo de construção de uma cultura escolar própria. De acordo com Chervel (1988), as disciplinas escolares não se limitam a transmitir saberes externos, mas constituem um produto autônomo da escola, moldado por suas próprias dinâmicas institucionais. Assim, a oferta curricular dessas escolas não apenas reproduzia normas externas, mas configurava um sistema de ensino voltado para a manutenção

das estruturas locais, priorizando conhecimentos funcionais à realidade rural em detrimento de uma formação técnica ou científica mais ampla.

Essa perspectiva permite compreender que a ausência de disciplinas específicas para ciências exatas e áreas técnicas não significava apenas uma limitação na preparação dos alunos, mas apontava um modelo pedagógico alinhado às demandas socioeconômicas da região. As práticas pedagógicas desenvolvidas nesse contexto expressavam um equilíbrio entre as normas oficiais e as necessidades comunitárias, o que dialoga com o conceito de cultura escolar seletiva apresentado por Forquin (1993). Essa seletividade ficava evidente na ênfase dada às disciplinas religiosas e fundamentais, enquanto outras áreas do conhecimento eram marginalizadas, restringindo as perspectivas educacionais de longo prazo dos alunos.

Portanto, a cultura escolar identificada nessas escolas não se limitava ao conteúdo ensinado, mas incluía também a maneira como esse conteúdo era estruturado, avaliado e apropriado pelos sujeitos envolvidos. Essa abordagem reforça a tese de que a escola não é apenas um espaço de reprodução de saberes, mas também um local de produção e ressignificação dos conhecimentos, articulando diretrizes normativas e experiências locais de ensino. Ao considerar essa análise dentro da perspectiva de Chervel (1988), evidencia-se que a cultura escolar de Hulha Negra não era apenas reflexo de diretrizes externas, mas uma construção pedagógica singular, que atendia às especificidades de sua comunidade e de seu tempo histórico.

Além disso, os registros de evasão revelam a tensão entre as expectativas educacionais e as necessidades econômicas da comunidade, conforme descrito por Viñao Frago (1996), ao apontar momentos de ruptura e adaptação no funcionamento escolar. A influência religiosa, evidenciada pelas disciplinas e pela organização das escolas, reforça a ideia de uma integração entre a cultura escolar e outras culturas locais, conforme proposto por Dominique Julia (2001)

Neste viés, a análise dos documentos escolares da Escola Alberto Schweitzer, sob o prisma da cultura escolar proposta por teóricos como André Chervel (1990), Jean-Claude Forquin (1993) e Dominique Julia (2001), sinaliza uma série de óticas que permitem compreender as especificidades dessa instituição. A articulação entre práticas pedagógicas, adaptação de normas e influências culturais e socioeconômicas são relevantes para decifarmos a configuração cultural da escola.

Para tanto, a escola demonstra uma capacidade de produzir uma cultura específica e original, visível nas adaptações locais das normas pedagógicas,

Elementos como a participação ativa de pais e familiares, indicados nos documentos, mostram que a escola não se limitava à reprodução de diretrizes oficiais, mas incorporava práticas que respondiam às necessidades locais, reforçando uma pedagogia voltada para a formação de cidadãos vinculados à agricultura e à agricultura no trabalho comunitário.

A presença das fichas de matrículas que registram informações previstas sobre as profissões dos pais e a orientação religiosa das famílias demonstra a interação entre os valores da comunidade e a escola, caracterizando uma cultura híbrida que combina normas formais com práticas locais. Essas adaptações indicam que uma instituição não apenas transmite conhecimentos acadêmicos, mas também reproduzia valores e saberes sociais.

Além disso, os registros desvelam a presença de uma educação moral e religiosa, com menções à orientação evangélica e luterana nas matrículas. Isso reflete a influência da religião nas práticas escolares, mas também sugere uma exclusão implícita de visões seculares ou de outras tradições religiosas, o que delimita um campo restrito de valores aceitos pela instituição. Cabe, portanto, uma problematização pertinente: seria legal a orientação luterana nas práticas escolares da Escola Alberto Schweitzer em 1976, considerando seu caráter de escola municipal? Esta questão exige uma análise atenta ao contexto educacional e às normativas legais vigentes na época, especialmente porque se trata de uma instituição pública. O período em questão coincide com o regime civil-militar no Brasil, um momento histórico marcado pela exaltação de valores tradicionais, nos quais a moralidade e a religião cristã eram promovidas como fundamentos da formação cívica e social.

Embora a Constituição de 1967 e a LDB de 1971 não estabelecessem obrigatoriedade para o ensino religioso nas escolas públicas, ambas permitiam que ele fosse oferecido de forma facultativa, com o requisito de ser plural e ecumênico, sem favorecer uma confissão específica, respeitando a liberdade de crença e convicção. Contudo, na prática, o ensino religioso nas escolas públicas frequentemente refletia a religião predominante na região, sendo comum que professores de religião católicos ou luteranos conduzissem as aulas com ênfase em práticas e símbolos de suas próprias tradições, como a adoração de santos no caso do catolicismo. A diversidade religiosa ficava restrita ao cristianismo, sem incluir, por

exemplo, as religiões de matriz africana, o que relativiza a ideia de um ensino religioso verdadeiramente ecumênico e plural.

A particularidade da Escola Alberto Schweitzer, inserida em uma comunidade majoritariamente alemã e luterana, poderia explicar essa prática como uma adaptação cultural? Ou, ao contrário, seria essa orientação um apelo de uma vida excludente, que ao privilegiar uma tradição específica, limitava a inclusão e a diversidade em um espaço público? A legitimidade da confessionalidade em uma escola municipal deve ser questionada à luz do princípio da laicidade do Estado e da escola pública. Até que ponto o município, ao permitir tal orientação, contribuiu para a perpetuação de uma hegemonia religiosa, em detrimento de um ambiente educacional mais plural? Será que o município estava ciente?

Além disso, é necessário considerar o uso da religião como ferramenta de controle social no contexto do regime militar. A promoção de valores confessionais pode ter servido não apenas como resposta às expectativas locais, mas também como um meio de disciplinamento e moralização da sociedade, alinhado ao projeto autorizado da época. Assim, esta prática levanta uma questão complexa: estaria a Escola Alberto Schweitzer respondendo apenas à identidade cultural da comunidade ou se conformando a um projeto maior de uniformização moral e exclusão de outras visões?

Esse cenário nos convida a refletir sobre os limites entre a autonomia cultural e o compromisso com a pluralidade no contexto educacional público. A prática da orientação luterana, ainda que culturalmente enraizada, desafia a neutralidade esperada de uma instituição pública, questionando até que ponto uma escola municipal pode moldar suas práticas a partir de interesses confessionais sem comprometer seu caráter inclusivo. Vale ressaltar que, em contextos onde o catolicismo é a religião majoritária, valores e práticas católicas também foram frequentemente incorporados às práticas escolares, demonstrando que a influência religiosa nas escolas públicas tende a refletir a tradição predominante, muitas vezes em detrimento de uma abordagem verdadeiramente pluralista e inclusiva.

Seguindo a tipologia de Augustín Escolano (2008, 2017), a escola incorpora traços de uma cultura empírica, já que grande parte das práticas pedagógicas reflete a necessidade de preparar os alunos para atividades práticas e agrícolas. Ao mesmo tempo, há sinais de uma política cultural, manifestada na forma como os documentos

incorporam critérios legais, como o controle de frequência e a opção pela educação religiosa, alinhando-se às normativas educacionais e políticas vigentes.

As culturas científicas e acadêmicas, por outro lado, parecem presentes de maneira limitada. A escola cumpre apenas o mínimo necessário para garantir a alfabetização e o ensino básico, sem expandir para áreas mais especializadas do conhecimento. Esse foco restrito reflete os desafios específicos de ambientes rurais, onde o avanço educacional poderia, paradoxalmente, contribuir para o êxodo rural. Surge então a questão: até que ponto é possível promover uma educação mais ampla sem incentivar a saída de jovens da comunidade e comprometer o equilíbrio social e econômico local?

A resposta a essa questão é complexa. Uma formação mais ampla poderia fortalecer o desenvolvimento intelectual e abrir novas oportunidades aos estudantes, mas também tende a gerar a necessidade de prosseguir os estudos em áreas urbanas, levando muitos a deixar o campo permanentemente. Políticas educacionais que valorizem o conhecimento técnico e aplicável ao contexto rural, aliadas a incentivos para que esses jovens retornem e contribuam localmente, podem ser caminhos para oferecer uma educação completa e, ao mesmo tempo, reduzir os riscos de evasão rural. No entanto, a implementação de tais políticas demanda uma alocação de recursos e um planejamento contínuo para atender às necessidades específicas dessas comunidades.

Nos documentos, é possível observar características da "forma escolar" descrita por Guy Vincent (2001), especialmente no que diz respeito à organização do tempo e do espaço. As fichas escolares revelam uma preocupação com a estruturação de anos letivos e níveis de ensino, proporcionando uma padronização mínima das práticas educativas. As práticas de matrícula e controle de frequência mostram como o tempo escolar era estruturado, mas também como o espaço educativo se diluía para além das paredes da escola, envolvendo a comunidade em um processo educativo mais amplo e colaborativo.

Portanto, as práticas da escola Alberto Schweitzer refletem uma cultura escolar que define comportamentos e conhecimentos específicos. A ênfase na religião como parte da identidade escolar e a integração de valores morais nas práticas educativas indicam que a escola visava não apenas transmitir conhecimento, mas também formar cidadãos alinhados aos valores da comunidade local.

Essa normatização das condutas é evidente na forma como a religião permeia a educação, com grande parte dos alunos e famílias seguindo tradições evangélicas-luteranas. No entanto, a presença ocasional de alunos de tradição católica revela também uma tentativa de acomodação e integração de diferentes culturas dentro da escola.

A análise dos documentos ao longo dos anos mostra uma continuidade nas práticas escolares, especialmente na estrutura multisseriada e na valorização das práticas comunitárias. No entanto, também é possível identificar momentos de ruptura, como a introdução de novas exigências legais ou mudanças na forma de registro dos alunos. Essas transformações refletem a necessidade de adaptação às mudanças sociais e às políticas públicas da época, mas sem romper completamente com as tradições escolares existentes.

As relações entre a cultura escolar e outras culturas contemporâneas geram pontos de tensão e acomodação. A presença da religião nas práticas escolares sugere uma convergência entre a cultura religiosa e a cultura educacional, mas também aponta para uma possível exclusão de perspectivas seculares. A escola, assim, atua como um espaço de reprodução e negociação de valores sociais, acomodando-se às expectativas da comunidade e às normativas educacionais vigentes.

A cultura escolar da Escola Alberto Schweitzer é marcada por uma simbiose entre tradição e adaptação, em que normas oficiais e práticas locais se entrelaçam para formar uma identidade educacional própria. Essa cultura híbrida reflete tanto as demandas da época quanto as específicas da comunidade, oferecendo uma visão rica sobre as relações das práticas educativas em contextos rurais. Observe a síntese da identidade desta instituição através do seguinte mapa mental.

Figura 99 - Elementos de identidade e valores da Escola Alberto Schweitzer



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

5.4.4.8 Escola Colônia Salvador Jardim

A Escola Colônia Salvador Jardim foi uma instituição educacional comprometida com o desenvolvimento integral dos alunos. Localizada em uma região com forte identidade comunitária, a escola promoveu atividades que valorizavam a cidadania, o respeito ao meio ambiente e a cultura local.

Figura 100 - Vista da entrada e estrutura da Escola Colônia Salvador Jardim



Fonte: Lopes, 2021

A Figura 100 sinaliza uma configuração arquitetônica singular na Colônia Salvador Jardim, na qual três instituições fundamentais – o clube comunitário, a escola e o posto de saúde – coabitam em um espaço partilhado, criando uma interdependência simbólica e prática entre o social, o educacional e o cuidado com a saúde. A disposição desses prédios sugere um modelo comunitário integrado que atende, ao mesmo tempo, às necessidades formativas, sociais e sanitárias da população local.

Neste viés, a Escola Municipal Salvador Jardim, situada na Colônia Salvador Jardim oferece uma narrativa múltipla sobre a cultura escolar rural e suas particularidades na região de Bagé. Ao longo das décadas de 1960 e 1970, a escola foi palco de dinâmicas pedagógicas que mostram não apenas a organização administrativa e curricular, mas também os desafios e transformações que orientaram sua história.

A gestão pedagógica e administrativa da escola se manifesta através de uma sucessão de professores e diretores que desempenharam papéis fundamentais na manutenção do funcionamento das turmas multisseriadas. Os nomes de Mimma Martha Moersbaecher Vahl, Cleiva Marli Soares Gomes e Efrida Moersbaecher destacam-se nos registros como figuras centrais na condução das atividades escolares. A prática da multisseriação, comum nas escolas rurais, demandava dos

professores uma capacidade pedagógica excepcional, já que cada profissional era responsável por mais de uma série simultaneamente, o que é evidente nos registros da escola entre 1968 a 1977.

Os desafios enfrentados pela escola Salvador Jardim são perceptíveis nas variações no número de dias letivos. Em 1969, por exemplo, a escola registrou 226 dias de aula, mas em outros anos, como 1974 e 1975, o número de dias letivos foi drasticamente reduzido para 130 dias, sugerindo que interrupções inesperadas ou condições adversas impactaram o calendário escolar. A análise desses dados sugere que a irregularidade na oferta de aulas pode estar relacionada a fatores externos, como dificuldades logísticas, ausência de professores, mudanças administrativas ou até mesmo eventos climáticos, típicos da região rural. O fato da professora Mimma Martha Vahl ter mantido a regência de classe mesmo em meio a essas dificuldades indica um esforço contínuo para assegurar a continuidade do ensino, apesar das circunstâncias adversas.

Os registros também evidenciam mudanças significativas na liderança da escola ao longo dos anos, refletindo a complexidade das dinâmicas internas. Em 1971, por exemplo, a gestão passou para Efrida Moersbaeche, enquanto em outros momentos, a escola retornou à direção de Mimma Martha. Essas mudanças sugerem um processo contínuo de ajustes organizacionais, buscando manter a estabilidade e o funcionamento adequado da instituição. Essa alternância na gestão pode ser vista como uma resposta às necessidades locais e à própria dinâmica da educação rural, que exigia flexibilidade e resiliência tanto dos professores quanto dos gestores.

O funcionamento da escola em turno da manhã a partir de 1976, sob a gestão de Quintina Santana, marca uma nova fase na organização da rotina escolar, indicando a adaptação às condições locais. Essa mudança também sugere uma tentativa de otimizar os recursos humanos e materiais disponíveis, alinhando a rotina escolar às necessidades da comunidade.

O currículo da escola Salvador Jardim enfatizava o desenvolvimento de habilidades integradas, como compreensão e expressão, além de promover o ensino de ciências e estudos sociais. Essa proposta pedagógica buscava não apenas a transmissão de conteúdos formais, mas também o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para uma vida de cidadania ativa e integrada à comunidade rural. A ênfase no aprendizado contextualizado, por meio da exploração do meio

ambiente e das relações sociais, reflete a preocupação da escola em conectar o conteúdo pedagógico à realidade vivida pelos alunos.

A análise dos documentos escolares aponta, assim, não apenas os desafios enfrentados pela Escola Salvador Jardim, mas também os esforços contínuos para se adaptar às necessidades e peculiaridades da educação rural. A persistência de problemas estruturais, como a irregularidade no calendário letivo e a dificuldade em manter um corpo docente estável, contrasta com o compromisso demonstrado por professores e gestores em assegurar a continuidade do ensino.

A documentação medrada aponta um cenário de continuidade e mudança. Por um lado, a escola parece ter atingido condições de funcionamento adequadas, atendendo a todos os requisitos exigidos, o que demonstra um esforço contínuo para regularizar e consolidar sua atuação. Por outro lado, a 5ª série operava sem autorização formal, evidenciando a necessidade de adaptação às demandas educacionais da comunidade. As condições de funcionamento, no entanto, eram robustas o suficiente para permitir a ampliação para a 6ª série, um indício do compromisso da escola com a expansão das oportunidades educacionais, mesmo em um contexto rural e por vezes desfavoráveis. Essa dinâmica sugere a presença do que Dominique Julia (2001) chamaria de uma cultura escolar em constante transformação, que adapta práticas e normas às necessidades sociais emergentes.

A análise dos cadernos de chamada e dos livros de ponto dos professores e funcionários, abrangendo os anos de 1968 até 1992, oferece uma perspectiva longitudinal sobre o funcionamento interno e a rotina escolar. Esses registros são essenciais para mapear as práticas cotidianas, as dificuldades enfrentadas e os padrões organizacionais que marcaram a trajetória da escola. A participação ativa dos professores, registrada em atas das reuniões do CPM, reflete o envolvimento da comunidade e a busca por uma gestão colaborativa e eficiente, que Viñao Frago (2005) associaria à pluralidade das culturas escolares, orientadas pelas interações entre diferentes atores e contextos.

Os cadernos de chamada e os boletins escolares, que abrangem o período de 1968 a 1991, apresentam registros de frequência e desempenho dos alunos, oferecendo informações sobre as trajetórias educacionais ao longo dos anos. Esses documentos registram a documentação e a avaliação contínua dos estudantes, refletindo os procedimentos adotados para acompanhar o desenvolvimento escolar. A

organização e a preservação desses arquivos mostram o cumprimento das exigências formais e a continuidade dos processos educacionais ao longo do tempo.

As dificuldades estruturais não estavam ausentes, como indicado nos registros de movimento escolar e nos demonstrativos funcionais. Embora a escola operasse dentro das condições mínimas, enfrentava desafios como a escassez de recursos e a necessidade de manutenção e ampliação das instalações. A documentação escolar evidencia que a expansão de matrículas entre 1976 a 1992 e o movimento constante de alunos exigiram uma gestão cuidadosa, refletindo as demandas por maior acesso à educação. Nesse contexto, a cultura escolar se forjava tanto pelas expectativas institucionais quanto pelas necessidades da comunidade, estabelecendo uma relação entre a escola, os alunos e suas famílias.

A preservação dos registros históricos da escola, incluindo atas de reuniões e históricos escolares, oferece uma perspectiva sobre como a memória institucional se consolidou ao longo das décadas. Esses documentos permitem entender como a escola Salvador Jardim se posicionava como um espaço de aprendizagem e formação social, reforçando a identidade local e promovendo a coesão comunitária. A análise desses elementos vai ao encontro da perspectiva de Viñao Frago (2005) sobre a importância de reconhecer a diversidade das culturas escolares e sua capacidade de responder às demandas sociais, econômicas e culturais de seu tempo.

A cultura escolar presente nas escolas analisadas transcende a simples transmissão de conteúdos programáticos, abrangendo a maneira como esses saberes são estruturados, avaliados e incorporados pelos sujeitos envolvidos no processo educativo. Essa perspectiva sustenta a tese de que a escola não é meramente um espaço de reprodução de conhecimentos, mas um local dinâmico de produção e ressignificação cultural, articulando diretrizes normativas com experiências locais de ensino e promovendo um equilíbrio entre normas institucionais e demandas comunitárias.

Ao adotar a abordagem de Chervel (1990), evidencia-se que a cultura escolar de Hulha Negra não era apenas uma manifestação passiva de diretrizes externas, mas uma construção pedagógica singular, que dialogava com as especificidades socioculturais da comunidade e com seu contexto histórico. A cultura escolar não pode ser vista de maneira homogênea, mas sim como um conjunto de múltiplas culturas que coexistem e se influenciam mutuamente. A presença de práticas religiosas no currículo, a organização institucional e a interação entre a escola e a comunidade são

indicativos dessa diversidade cultural, corroborando a visão de Dominique Julia (2001) sobre a interseção entre cultura escolar e culturas locais. Além disso, a identidade cultural da região se reflete nas atividades promovidas, que reforçam práticas comunitárias e valores locais, contribuindo para a formação de um modelo educacional adaptado às realidades locais.

A análise documental equaliza que a escola articulava normas pedagógicas formais com adaptações às necessidades da comunidade, buscando um equilíbrio entre os princípios normativos do sistema educacional e as demandas socioculturais locais. Esse equilíbrio se manifestava por meio da flexibilização curricular, da incorporação de práticas pedagógicas que refletiam a realidade da comunidade e da valorização do conhecimento empírico dos alunos e de seus familiares. Dessa forma, a escola conseguia atender às exigências acadêmicas sem desconsiderar os saberes comunitários, promovendo uma interação dialógica entre teoria e prática, escola e sociedade. Registros de evasão escolar evidenciam momentos de ruptura e adaptação entre as expectativas educacionais e as demandas econômicas locais, conforme apontado por Viñao Frago (1996). Esse fenômeno demonstra que a escola não apenas transmitia conhecimentos acadêmicos, mas também absorvia e ressignificava valores sociais e culturais, configurando uma cultura híbrida que combinava elementos da tradição escolar moderna com práticas locais.

Atividades que valorizam a cidadania, como projetos de integração social e participação da comunidade escolar, eram promovidas para fortalecer o envolvimento dos alunos na vida comunitária e reforçar uma identidade educacional vinculada ao contexto regional. A Escola Alberto Schweitzer, analisada à luz das contribuições teóricas de Chervel (1990), Forquin (1993) e Julia (2001), ilustra essa articulação entre pedagogia, normas institucionais e influências socioculturais. A participação ativa dos pais e familiares, documentada em fichas de matrículas e registros escolares, indica que a escola extrapolava seu papel normativo e incorporava práticas que respondiam às dinâmicas comunitárias.

Essa colaboração era evidenciada pela presença constante dos responsáveis em reuniões escolares, além da organização de rifas e quermesses para angariar fundos destinados ao funcionamento da instituição. Além disso, era comum que os pais contribuíssem diretamente com a manutenção da escola, fornecendo alimentos, como leite e bolachas para o lanche, bem como produtos de limpeza, como sabão. Além dessas iniciativas, a realização de bailes comunitários também desempenhava

um papel essencial na arrecadação de recursos financeiros, reforçando o vínculo entre a escola e a comunidade e evidenciando a importância da participação coletiva na sustentação das atividades educacionais.

Diante desse cenário, é pertinente questionar em que medida a cultura escolar local dialogava com o legado da modernidade. A organização curricular, os métodos avaliativos e a estrutura disciplinar indicam uma influência das concepções escolares modernas, pautadas em diretrizes oficiais. No entanto, essas diretrizes eram reinterpretadas e adaptadas às condições locais, gerando um processo de hibridização cultural. Esse fenômeno ressalta que a cultura escolar não apenas se mantém estática, mas se transforma conforme as necessidades e expectativas da sociedade em que está inserida.

Assim, ao investigar a cultura escolar dessas instituições, constata-se que sua configuração resulta de uma interseção entre heranças normativas da modernidade e práticas pedagógicas locais, produzindo uma identidade própria. A escola, longe de ser um espaço neutro, emerge como um agente ativo na formação de sujeitos e na reprodução de valores socioculturais. Dessa forma, compreender as múltiplas dimensões da cultura escolar requer uma abordagem que considere tanto as influências externas quanto as ressignificações internas promovidas no cotidiano escolar, permitindo uma visão mais ampla da complexidade educacional inserida em realidades locais distintas.

Na esteira destas considerações, é importante apontar que os documentos escolares da Escola Salvador Jardim registraram, em 1983, uma matrícula de 33 alunos, dos quais apenas 15 mantiveram frequência regular ao longo do ano. Em 1984, o número de alunos matriculados aumentou para 37, mas houve uma diminuição na frequência. Em 1988, a escola contava com 41 alunos matriculados e recebia 14 novos alunos ao longo do ano, refletindo um fluxo constante de entradas e saídas. Esses registros apresentam dados sobre a continuidade das matrículas e a frequência ao longo dos anos, oferecendo um panorama das dinâmicas escolares da instituição.

No que diz respeito ao desempenho escolar, as avaliações dos alunos foram realizadas em disciplinas centrais, como Matemática, Língua Portuguesa e Ciências, com uma escala de notas de 1 a 10. Em 1983, a média final em Matemática variou entre 6 e 7 pontos, um desempenho considerado superior para a época. No entanto, há variações mais amplas em outras disciplinas. Por exemplo, em Português, as

médias se mantiveram entre 5 e 7 pontos, enquanto em Matemática, alguns alunos obtiveram notas entre 3 e 8. Esses dados revelam uma disparidade significativa no desempenho entre os alunos, o que pode ser atribuído tanto às condições socioeconômicas quanto à irregularidade da frequência escolar. A falta de regularidade nas aulas não apenas compromete o aprendizado, como também acentua as desigualdades entre os alunos.

A evasão escolar aparece como um tema central nos registros da escola. Em 1984, dos 37 alunos matriculados, apenas 25 completaram o ano letivo, o que representava uma taxa de evasão de aproximadamente 32%. Em outro registro, observa-se que 6 alunos abandonaram a escola ao longo de um semestre, destacando as dificuldades de retenção em escolas localizadas em áreas rurais, onde os desafios logísticos e econômicos dificultavam o acesso e a permanência dos estudantes. As fichas de matrícula apontam ainda um predomínio de alunos do gênero masculino, indicando uma divisão de papéis sociais onde o acesso das meninas à educação era mais restrito. A profissão dos pais e responsáveis, muitas vezes identificada como trabalhadores rurais ou agricultores, reforça a ideia de que o contexto econômico da comunidade impactava diretamente a permanência e o desempenho dos alunos. As crianças, frequentemente envolvidas nas atividades agrícolas, eram retiradas da escola para ajudar nas tarefas diárias, comprometendo seu processo de escolarização.

Ao longo dos anos analisados, entre 1983 e 1988, nota-se uma certa estabilidade no número de alunos matriculados, apesar das oscilações e das dificuldades de manutenção. Essa estabilidade relativa demonstra o esforço contínuo da comunidade em manter a escola funcionando e em garantir, dentro das possibilidades, uma educação formal para as crianças da região. No entanto, a taxa de abandono escolar, que se manteve constante entre 20% e 30%, sinaliza que o problema da permanência escolar era persistente e atento à atenção das autoridades educacionais.

Os calendários escolares registrados nos documentos indicam que a escola segue a carga horária padrão de 180 dias letivos por ano, conforme exigido pela legislação educacional da época. No entanto, as faltas registradas por vários alunos ao longo dos anos comprometiam o cumprimento dessa carga horária mínima. Em algumas séries, foram registradas faltas que variavam entre 30 e 40 dias por aluno ao

longo do ano letivo, o que evidenciava a dificuldade em manter uma frequência regular e mostrava como a irregularidade nas aulas afetava a qualidade do ensino oferecido.

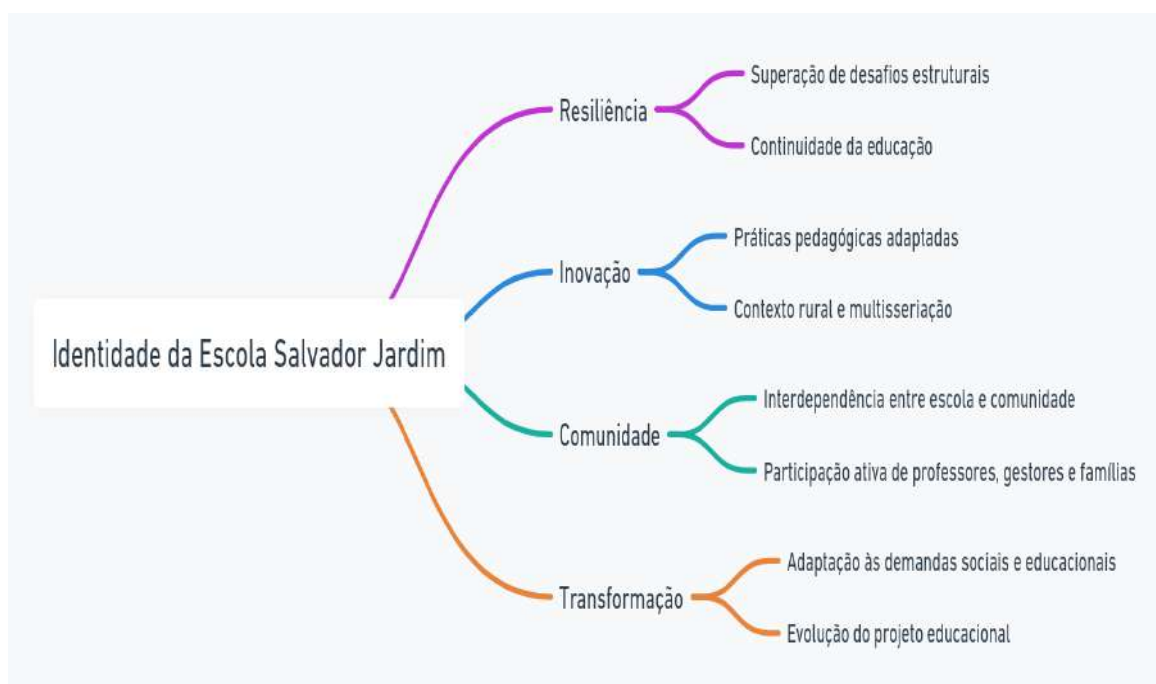
Esses dados quantitativos revelam uma série de tendências e desafios enfrentados pela Escola Salvador Jardim. A dificuldade em garantir a frequência regular dos alunos, aliada ao impacto das condições socioeconômicas locais, destaca a complexidade de oferecer uma educação contínua e de qualidade em contextos rurais. A oscilação nas matrículas e a disparidade no desempenho entre disciplinas mostram como fatores externos à escola influenciaram diretamente o processo de ensino-aprendizagem e a trajetória dos alunos. Ao mesmo tempo, os esforços da comunidade em manter a escola ativa e em enfrentar os desafios do cotidiano demonstram o compromisso com a educação e a esperança de que a escola pudesse ser um caminho para um futuro melhor.

Apesar dos desafios enfrentados, a Escola Salvador Jardim acumulou conquistas significativas ao longo dos anos. A capacidade de manter as atividades escolares em funcionamento, mesmo em meio a dificuldades estruturais e econômicas, é uma evidência da resiliência da comunidade escolar e do comprometimento dos professores.

A integração dos 643 registros da Escola Salvador Jardim, abrangendo desde livros de ponto e atas de reuniões até fichas de matrícula e boletins escolares, equaciona o panorama da cultura escolar de Hulha Negra. Esse mapeamento permite observar não apenas os padrões de funcionamento e as práticas pedagógicas, mas também as interações sociais que construíram a identidade da escola. Os documentos destacam a importância da escola como um espaço de resistência e inovação, onde a educação se configurava em resposta às demandas da comunidade e às políticas públicas. Assim, o literário da instituição emerge como um testemunho das múltiplas culturas escolares que coexistiram e se transformaram ao longo do tempo, refletindo o dinamismo e a persistência de um projeto educacional.

O mapa mental a seguir, Figura 101, organiza esses conceitos principais, mostrando como cada um deles se desdobra em elementos essenciais para a escola:

Figura 101 - Pilares de Identidade da Escola Salvador Jardim

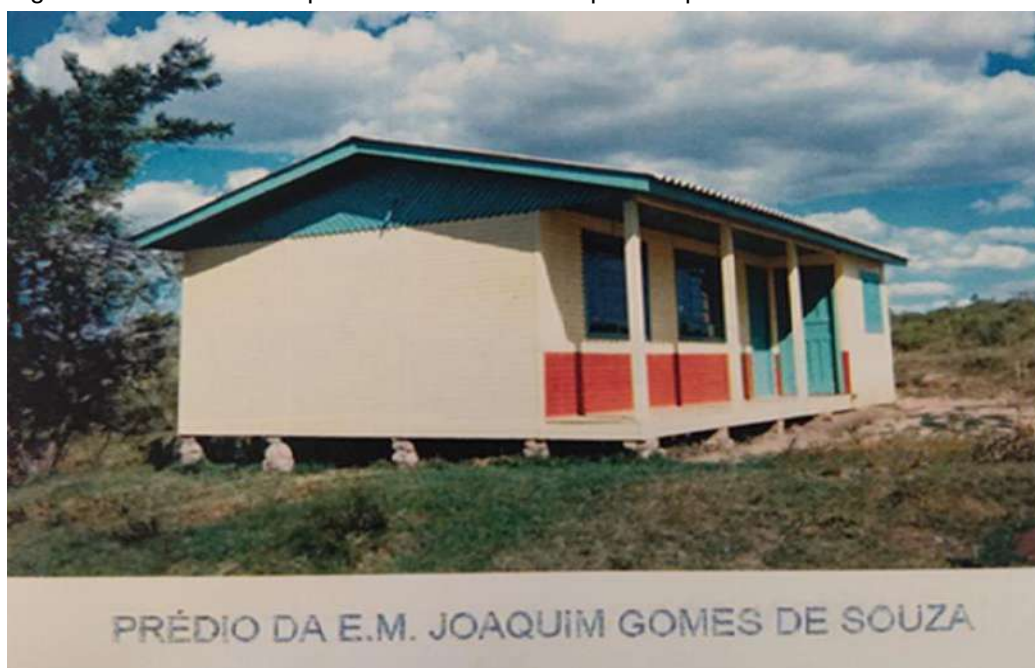


Fonte: Elaborado pela autora, 2024

5.4.4.9 Escola Joaquim de Souza

A Escola Municipal Joaquim Gomes de Souza transcende sua materialidade física; é um espaço vivo onde memórias, saberes e práticas culturais se entrelaçam, moldando gerações. Mais que um prédio, ela se constitui como um símbolo da educação rural, marcada pela resistência e pela agência de uma comunidade que, ao longo do tempo, se reinventou diante das adversidades do campo. Seu significado ultrapassa as paredes erguidas pelo esforço coletivo, pois ali se preservam histórias, experiências e formas de conhecimento que dão sentido à identidade local e à trajetória de seus jovens.

Figura 102 - Fachada do prédio da Escola Municipal Joaquim Gomes de Souza



Fonte: Canto, 1993

A Figura 102 retrata o prédio da Escola Municipal Joaquim Gomes de Souza, uma estrutura simples, mas repleta de significados históricos e sociais. Localizada na região rural de Passo do Salso/Tupy Silveira, esta construção representa tanto as limitações infraestruturais quanto a resiliência de uma comunidade comprometida com a educação, em meio às adversidades do contexto rural.

A origem da Escola Municipal Joaquim Gomes de Souza remonta a 1962, quando ainda operava sob o nome Escola Rural Isolada de Passo de Salso. Em 22 de setembro de 1964, a instituição atendia 32 alunos, com apenas um professor à frente das atividades pedagógicas. Nos seus primeiros anos, a escola enfrentou condições precárias típicas da educação rural daquela época: funcionava em uma estrutura de madeira, sem água potável e energia elétrica, refletindo as dificuldades de acesso aos recursos básicos enfrentadas pelas comunidades rurais do interior.

Em 1967, a primeira sede oficial foi construída num terreno de 10.000 metros quadrados, doado generosamente por Temístocles Caravaca. Embora essa nova fase represente um avanço, a escola por anos enfrentou desafios relacionados à sua localização e infraestrutura. Foi apenas em 1995 que uma nova estrutura em alvenaria começou a ser erguida, culminando em sua apresentação oficial em 23 de março de 1996, marcando um importante ponto de inflexão em seu percurso. A nova sede

passou a atender um número reduzido de alunos, o que caracterizava as particularidades demográficas e geográficas da comunidade em que estava inserida.

Em 1997, a escola passou por nova transição, sendo privada para um terreno cedido por Anselmo Martins Caravaca. A mudança foi acompanhada por uma série de reformas ao longo dos anos, melhorando as condições de ensino e o acolhimento dos alunos. Nesse período, foram construídas também casas para os professores, um esforço para atrair e fixar educadores na área rural, embora a escola não contasse com uma quadra poliesportiva — uma limitação que evidencia os desafios para a prática pedagógica e esportiva.

Nos acervos digitalizados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), encontramos 112 documentos que oferecem perspectiva abrangente sobre a organização e as dinâmicas internas da escola. Os registros preservados incluem dados administrativos e levantamentos patrimoniais, evidenciando o esforço contínuo de gestão e controle necessário para manter uma escola ativa em uma área que pertence ao atual assentamento rural: Chê Guevara. A análise desses documentos evidencia também como a escola se inseriu nas complexas relações entre a comunidade e o poder público, funcionando como um elo essencial entre o espaço rural e as políticas educacionais.

Contudo, ao longo das décadas, as mudanças demográficas passaram a impactar diretamente a orientação da instituição. Com a diminuição da população escolar, o número de estudantes matriculados caiu para apenas seis em 2019, tornando inviável a manutenção das atividades da escola. Assim, em 15 de fevereiro de 2019, a Escola Municipal Joaquim Gomes de Souza encerrou oficialmente suas atividades, conforme registrado no Livro Ata n. 057-2019. Com o fechamento da escola, os alunos remanescentes foram encaminhados para outras instituições, com o transporte escolar e a documentação de transferência devidamente organizada.

A análise do acervo documental mostra um panorama que transcende os aspectos pedagógicos, permitindo compreender como a escola se norteou para atender às necessidades locais e se adaptar às políticas públicas vigentes. Ao longo do tempo, a Escola Joaquim Gomes de Souza construiu uma identidade que dialoga com a história da educação no Brasil rural, enfrentando barreiras estruturais e operações desafiadoras, mas deixando um legado significativo para a comunidade do Passo do Salso e seus arredores.

A análise dos documentos escolares da Escola Joaquim Gomes Costa permite explorar como essa instituição desenvolveu uma cultura escolar específica e original, em sintonia com as necessidades locais e as normativas vigentes.

A análise dos documentos revela práticas pedagógicas adaptadas à realidade rural e comunitária da escola. Chervel (1990) propõe que a cultura escolar seja produzida na escola, sendo capaz de gerar uma dinâmica própria e original. No caso de Joaquim Gomes Costa, a organização multisseriada é um exemplo significativo dessa adaptação. A avaliação do comportamento dos alunos (como pontualidade, responsabilidade e disciplina), registrada em boletins, ilustra uma pedagogia voltada tanto para a instrução quanto para a formação moral.

Os documentos também indicam uma interpretação local das normas oficiais, refletindo a flexibilidade necessária em um contexto geográfico isolado. A presença de rituais escolares, como a promoção de alunos com base na frequência mínima, aponta práticas contextualizadas, em que a permanência é vista como um valor fundamental.

Forquin (1993) destaca que a cultura escolar é selecionada e derivada, priorizando certos conhecimentos e valores enquanto exclui outros. Nos documentos analisados, observa-se a ênfase em disciplinas tradicionais, como Matemática, Língua Portuguesa e Educação Moral e Cívica, enquanto áreas como artes e esportes recebem menor atenção. Essa seleção curricular reflete a prioridade dada à formação básica e à socialização cívica, em consonância com o contexto rural e os interesses locais.

Além disso, a valorização de comportamentos como assiduidade e disciplina sugere um modelo educativo preocupado em preparar os alunos para integrar-se à ordem social vigente. Esses valores, mais próximos de uma cultura cívica e moral do que de uma abordagem acadêmica profunda, indicam uma seleção que atende às necessidades da comunidade e às expectativas de continuidade da tradição local.

Já a política cultural se manifesta nas referências às leis educacionais e normativas oficiais, como a Lei nº 5.692/71 e a Lei nº 7.044/82, que regulamentam o currículo e a organização do ensino. A obrigatoriedade da disciplina Educação Moral e Cívica reforça o papel da escola como agente de socialização política e formação cidadã.

Vincent (2001) descreveu a forma escolar como a organização das atividades educativas no tempo e no espaço. Os documentos analisados revelam uma estrutura

escolar linear, organizada por séries e ciclos, com uma forte ênfase na frequência mínima de 75% de aprovação. A divisão do tempo escolar em bimestres e a adoção de avaliações periódicas demonstram uma organização formal do ensino, ainda que com limitações nas possibilidades de individualização do aprendizado, típico de contextos rurais multisseriados.

A espacialidade das práticas pedagógicas é notável na maneira como a escola utilizava os espaços comunitários como extensão do ambiente educativo, reforçando a conexão entre escola e comunidade. O ensino no turno diurno era provavelmente uma resposta às limitações de infraestrutura, como a ausência de energia elétrica para atividades noturnas.

A avaliação contínua e a classificação dos alunos por desempenho sugerem uma tentativa de padronização do aprendizado, mesmo em meio às dificuldades impostas pela falta de recursos e pela multisseriação.

A interação entre professores e alunos, registrada nos pareceres descritivos, revela uma pedagogia pautada pela correção e orientação contínua, em que o docente assume a função de guia moral e intelectual. O destaque para aspectos comportamentais sugere uma expectativa de conformidade às normas sociais, reforçando a função disciplinadora da escola.

Os diferentes elementos reforçados – estrutura pedagógica, normas sociais e currículo formal – são articulados de maneira coesa na configuração da cultura escolar de Joaquim Gomes Costa. As práticas educativas reforçam a função social da escola como agente de ordem e continuidade comunitária, enquanto as normas curriculares e refletem comportamentais as expectativas sociais e políticas da época.

Finalmente, a cultura escolar de Joaquim Gomes Costa apresenta pontos de tensão com outras culturas, em especial com a cultura religiosa, predominantemente influenciada pela Igreja Católica. Essa presença católica é observada em documentos e práticas voltadas para o auxílio à comunidade escolar, refletindo valores e princípios ligados à teologia da libertação, que enfatiza o apoio social e a solidariedade. Embora existam influências de outras correntes religiosas na comunidade, é a Igreja Católica que exerce um papel significativo na escola, buscando colaborar na formação ética e social dos alunos.

Figura 103 - Pilares da Escola Municipal Joaquim Gomes de Souza



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

5.4.4.10 Escola Marechal Cândido Rondon

A Escola Municipal Marechal Cândido Rondon, fundada em 1961, é um marco educacional na Serra da Hulha Negra, destacando-se pelo compromisso com a formação de gerações locais. Em suas instalações, a escola acolheu crianças do 1º ao 5º ano, promovendo uma educação fundamental e próxima à realidade comunitária. Na Figura 104, é possível observar uma vista do prédio escolar que representa esse legado na região.

Figura 104 - Vista do Prédio da Escola Municipal Cândido Mariano Rondon



Fonte: Canto, 1993

A Escola Municipal Cândido Mariano Rondon destaca-se na história educacional da Serra da Hulha Negra, consolidando-se ao longo das décadas como uma referência na formação de gerações locais. Desde sua inauguração, a instituição se dedicou a atender estudantes do 1º ao 5º ano, proporcionando uma educação básica essencial para o desenvolvimento das crianças da região. Deste modo, nossa análise baseia-se na avaliação de 147 documentos digitalizados, que comunicam as óticas e dinâmicas que moldaram a trajetória dessa instituição.

Os registros reverberam que a escola tinha uma forte relação com a comunidade rural, abrigando filhos de trabalhadores agrícolas e operários. A descrição das famílias e seus rendimentos mensais indica a precariedade econômica da região, com valores que não ultrapassaram 300,00 cruzeiros.

Os documentos analisados sobre a Escola Municipal General Cândido Mariano Rondon destacam dados socioeconômicos que abrangem principalmente as décadas de 1960 a 1980, período em que o cruzeiro foi a moeda oficial do Brasil em diferentes versões, refletindo o contexto econômico da época. Durante esses anos, observamos que a maioria das famílias na região da Serra da Hulha Negra vivia com uma renda média de 300 a 500 cruzeiros por mês. Esse valor, especialmente nas décadas de 1960 e 1970, era considerado razoável para a subsistência de uma família rural composta, em média, por 5 a 7 membros.

Nas décadas de 1960 e início de 1970, o cruzeiro ainda mantinha um valor estável em relação ao custo de vida, e essa faixa de renda permitia que as famílias cobrissem suas necessidades básicas, ainda que com limitações. No entanto, nos anos 1980, a situação econômica do país mudou drasticamente, com uma inflação muito alta e frequentes desvalorizações da moeda. Isso impactou significativamente o poder de compra dos cruzeiros e, conseqüentemente, o padrão de vida dessas famílias.

Essa situação financeira se refletia nas dificuldades enfrentadas pela comunidade escolar para garantir a permanência das crianças na escola. A escola não era apenas um espaço de instrução formal, mas também desempenhava um papel essencial de integração e suporte social, entendendo e considerando as condições econômicas dos alunos e de suas famílias. O acompanhamento da frequência escolar e da permanência dos alunos demonstra o compromisso da escola em atuar como uma extensão da vida comunitária, adaptando suas práticas pedagógicas às necessidades locais e apoiando as famílias para que, mesmo em um cenário de incertezas econômicas, as crianças pudessem seguir com seus estudos.

Esses dados socioeconômicos dos documentos da época proporcionam uma visão detalhada do contexto vivido pelas famílias da Serra da Hulha Negra, ilustrando as condições que influenciavam diretamente as práticas educativas e a relação entre escola e comunidade.

Essa informação reflete a função da escola como uma extensão da vida comunitária, não apenas para a instrução formal, mas também como um espaço de integração e suporte social.

Os registros escritos desempenham um papel central na cultura escolar, documentando interações e decisões por meio de atas de reuniões e fichas de matrícula. Esses documentos estruturam a memória da escola e evidenciam suas transformações ao longo do tempo, refletindo as dinâmicas sociais e institucionais que a atravessam. Nesse sentido, a formalização dos processos escolares articula-se à ideia da escola como “espaço de conservação e transformação”, conforme discutem Viñao Frago (1995, 1996) e Julia (2001).

Além disso, o envolvimento de familiares no processo escolar é preponderante. Nos registros, vemos a responsabilidade explícita dos pais ou responsáveis na matrícula e acompanhamento dos estudantes, indicando que a escola se posicionava

como um espaço de convergência comunitária e social, reforçando laços familiares e valores locais.

Os documentos escolares sinalizam que o processo de matrícula e frequência era rigorosamente controlado, com informações fornecidas sobre cada aluno e suas famílias. A ênfase na frequência e assiduidade evidencia que a escola estava preocupada com a evasão escolar, um problema recorrente no meio rural. As práticas pedagógicas apontadas nos documentos mostram que a avaliação era quantitativa, baseada em notas percentuais.

As notas atribuídas nas fichas de avaliação revelam uma ênfase em um ensino baseado em disciplinas fundamentais, como Língua Portuguesa, Estudos Sociais e Matemática, com avaliações quantitativas incluídas. A aprovação foi concedida com base em notas específicas (60% ou mais), enquanto os casos de recuperação foram acompanhados de perto, destacando uma preocupação com a aprendizagem contínua e retenção dos alunos.

Os documentos também revelam padrões de prática pedagógica alinhadas com o modelo tradicional de ensino da época, baseado em disciplina e controle por meio de notas e frequência. Ao mesmo tempo, a declaração de recuperação e as metas mínimas de aprendizado demonstram uma tentativa de mitigar os desafios encontrados no contexto rural, como a evasão e as dificuldades de aprendizagem.

Outro ponto relevante é a organização dos alunos por séries e turnos, revelando uma rotina escolar estruturada. O monitoramento constante por meio de registros e atas sugere uma tentativa da escola em consolidar um modelo educacional disciplinar e funcional.

Outro ponto significativo é o papel predominante das mulheres como educadoras e administradoras, algo frequente nas escolas rurais brasileiras. As professoras não apenas ministravam as aulas, mas também registravam decisões e monitoravam a frequência e o desempenho dos alunos, reforçando sua presença ativa na comunidade escolar. Isso evidencia como a escola funcionava como um espaço de empoderamento feminino, embora em um contexto limitado pelas estruturas sociais da época.

Os registros também mostram participação relativamente equitativa de meninos e meninas, tanto na matrícula quanto na avaliação. Embora a abordagem nas práticas pedagógicas não demonstre distinções explícitas entre os gêneros, o

próprio contexto rural e agrícola pode ter influenciado a trajetória educacional de cada grupo.

Os quadros de desempenho mostram uma prevalência de aprovação, com notas que giram em torno de 60% a 80%. No entanto, a menção recorrente a faltas e justificativas de evasão indica que a escola enfrentou dificuldades em manter os alunos matriculados até o final do ano letivo.

A evasão escolar era provavelmente motivada por fatores econômicos e familiares, comuns em zonas rurais, onde as crianças muitas vezes precisavam abandonar os estudos para ajudar nas tarefas familiares ou na agricultura. O monitoramento dessas ausências reflete a importância dada pela escola à assiduidade, mesmo em meio às dificuldades locais.

As atas de reuniões destacam momentos de celebração e integração, como eventos comemorativos e cerimônias de encerramento de ano letivo. Essas práticas fortalecem a ideia de que a escola era um espaço de construção de identidades coletivas e preservação da memória comunitária, além de um ambiente de ensino. A manutenção de registros escritos não apenas cumpriu uma função administrativa, mas também documentou a história viva da escola e suas interações com a comunidade.

Portanto, a escola Marechal Cândido Mariano Rondon em seus documentos evidencia não apenas práticas pedagógicas formais, mas também os desafios enfrentados pela educação rural no Brasil durante as décadas de 70 e 80. Nos anos 1980 e 1990, os registros mostram um aumento no número de alunos inscritos com preocupações registradas sobre abandono e dificuldades de aprendizagem.

Com base em diários de aula e fichas de matrícula, uma média estatística da evasão pode ser calculada a partir das notas de abandono, reprovação e desistência. A evasão foi mencionada em algumas turmas, principalmente no ensino de séries mais avançadas com uma estimativa de 15% a 20% de alunos por turma ao longo dos anos parecem ter abandonado ou não concluído os estudos.

A articulação entre os dados de matrícula, desempenho e participação mostra como as condições sociais locais esculpiram o cotidiano da escola e a formação dos alunos. A abordagem histórica e interpretativa sugerida por António Viñao Frago (1995,1996) e Dominique Julia (2001) é medular para entendermos como as práticas registradas refletem um processo de institucionalização e de manutenção da ordem escolar, adaptada às condições locais e às expectativas sociais da época.

Em suma, uma análise integrada dos registros educacionais aponta como a escola Marechal Cândido Mariano Rondon se inseriu no contexto socioeducacional de Hulha Negra, funcionando como um espaço de ensino e socialização importante para a comunidade rural. A formalização dos processos pedagógicos, o enfrentamento da evasão escolar e a atuação das professoras mostram a relevância dessa instituição para o desenvolvimento local. Ao entender as práticas e dinâmicas registradas nos documentos, é possível compreender melhor a função social da escola e os desafios enfrentados ao longo das décadas.

Este um mapa mental representa por meio destas quatro palavras-chave a essência da Escola Marechal Cândido Mariano Rondon. Ele organiza de forma clara as ideias sobre a identidade e os desafios da escola.

Figura 105 - Aspectos da Escola Marechal Cândido Mariano Rondon



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

5.4.4.11 Escola Doutor Feitosa

A Escola Doutor Feitosa, situada na Serra da Hulha no município de Hulha Negra, desempenhou um papel significativo na educação rural da região ao longo de várias décadas.

Seu prédio simples e funcional reflete a adaptação aos recursos locais e a integração com a comunidade ao redor. A escola serviu não apenas como um espaço de ensino, mas também como um ponto de encontro e convivência para a comunidade local.

Figura 106 - Prédio da Escola Doutor Feitosa



Fonte: Canto, 1993

A arquitetura da Escola Doutor Feitosa reflete as características típicas das escolas rurais do século XX, com uma construção simples e funcional, pensada para atender às necessidades educacionais básicas da comunidade local. Essa arquitetura simples e direta demonstra não apenas a precariedade, mas também a adaptação da construção às especificações de recursos da época, priorizando funcionalidade e integração com o ambiente local.

A Escola Doutor Feitosa, situada na Serra da Hulha, no município de Hulha Negra, destaca-se por sua trajetória vinculada às dinâmicas educacionais e sociais da região desde sua fundação como “Aula Isolada Dr. Feitosa”. A sua evolução institucional reflete a transição de um ensino básico comunitário para uma escola formal consolidada, responsável pela formação das crianças da comunidade. Com um acervo de 190 documentos preservados, é possível identificar práticas pedagógicas e administrativas que marcaram sua história, evidenciando não apenas a educação formal, mas também sua importância como espaço de convivência social e cultural.

Atas e livros de ponto, que registraram a frequência de alunos e professores entre 1972 e 1993, sinalizam a instabilidade causada pela saída de docentes, como Elly Batista em 1968, apontando para a dificuldade em manter um corpo docente fixo nas escolas rurais. As atas do Círculo de Pais e Mestres (1968-1992) reforçam a interação ativa entre escola e comunidade, demonstrando que essa colaboração foi fundamental para a manutenção das atividades educacionais. O uso do espaço escolar para eventos culturais, como danças, confirma o caráter multifuncional da escola, que é além do ensino formal.

Os registros indicam que, desde 1964, a escola enfrentava desafios de infraestrutura. A portaria de autorização nº 31.226 apontava necessidade de melhorias físicas, refletindo a necessidade constante de alinhamento entre as condições locais e as demandas legais. Além disso, documentos relacionados ao controle de rendimento bimestral e fichas de matrícula apontam para o esforço em manter uma gestão eficiente e acompanhar de perto o desempenho dos alunos, com destaque para a busca pela organização e expansão das matrículas.

A Escola Doutor Feitosa manifesta uma cultura escolar pautada pela persistência e adaptação. Mesmo diante de limitações materiais e operacionais, ela se manteve relevante para a comunidade local, desempenhando papel relevante na formação social e educacional de Hulha Negra.

Deste modo, uma análise mais criteriosa nos equaciona que a Escola Doutor Feitosa desenvolveu práticas que extrapolam as normativas oficiais, adaptando-se ao contexto rural em que está inserido. A frequência dos alunos e a flexibilização dos horários para atender às demandas agrícolas das famílias demonstram uma inovação nas práticas pedagógicas. Essa adaptação sugere que, em vez de replicar restrições oficiais, a escola criou um modelo próprio que atende às realidades locais.

A autonomia das professoras em adaptar conteúdos e a ênfase em atividades comunitárias são evidências da produção de uma cultura escolar singular, como propõe Chervel (1990).

Os registros também evidenciam a seletividade da cultura escolar. Certos conteúdos e disciplinas são priorizados, como a alfabetização e as habilidades básicas de aritmética, enquanto temas mais abstratos e disciplinas secundárias aparecem de forma marginal. Essa escolha reflete uma cultura escolar que privilegia conhecimentos práticos e essenciais à vida rural. Além disso, práticas de avaliação frequentes indicam uma ênfase em resultados mensuráveis, deixando de lado saberes

culturais e criativos. Essa seletividade reforça desigualdades educacionais, excluindo experiências que não se encaixam na lógica escolar formalizada.

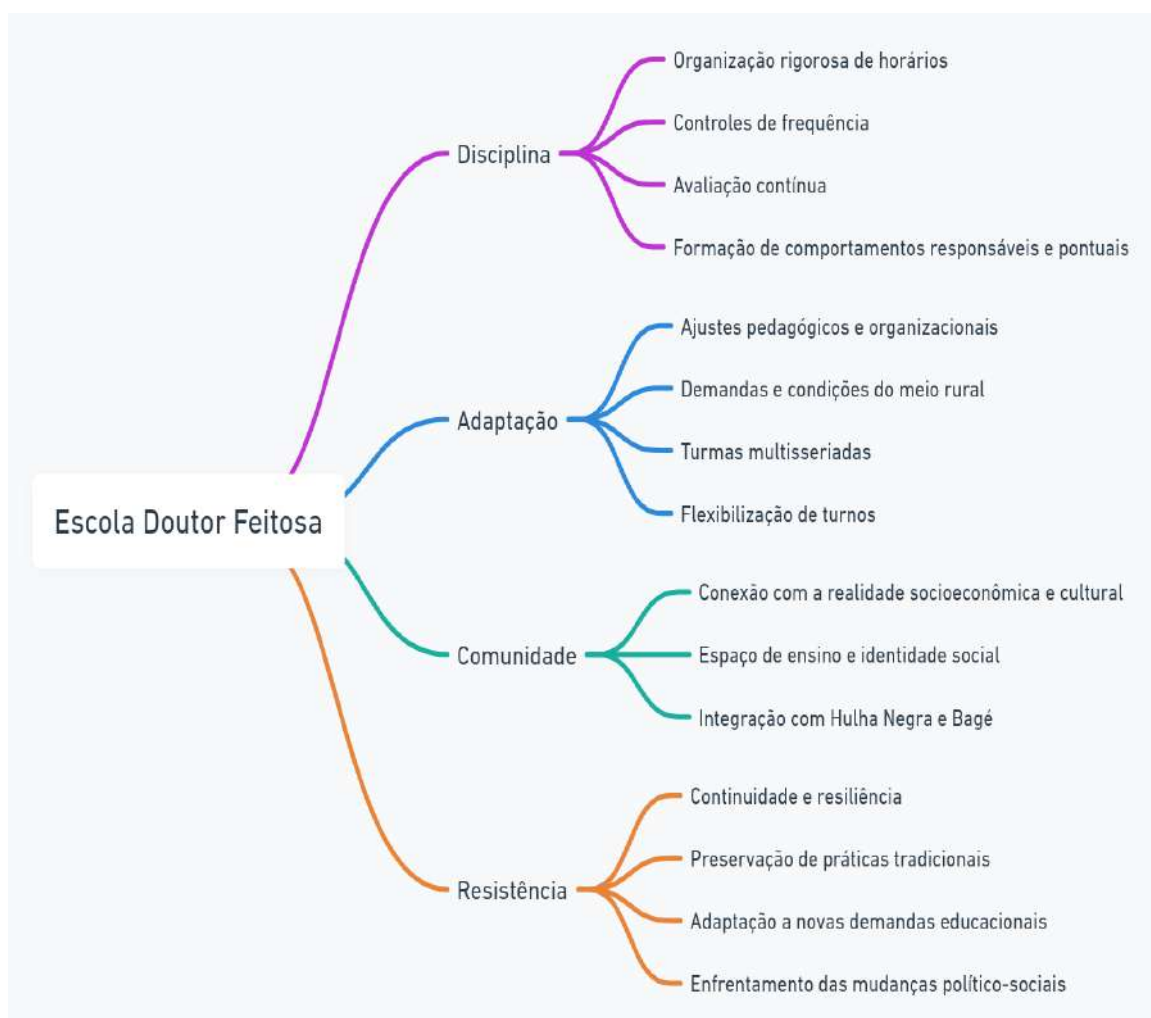
Os documentos apontam o horário rígido de entrada e saída, aliado ao uso formal dos espaços de sala de aula, evidencia a presença de uma organização estruturada que separa os momentos de ensino e atividade. Os rituais escolares, como a presença diária e o controle de frequência, indicam a preocupação em criar hábitos e disciplinar o comportamento dos alunos. Essa forma de organização visa não apenas transmitir conhecimento, mas também inculcar rotinas que são esperadas na vida adulta.

Os padrões recorrentes nos documentos, como a divisão por turmas e a organização das avaliações, é visível na repetição dos mesmos procedimentos para registo de frequência, avaliação e organização curricular. A menor nas práticas avaliativas, com foco na aprovação ou reprovação dos alunos, equaciona uma cultura voltada para a meritocracia, onde o sucesso acadêmico é associado ao cumprimento estrito das regras escolares.

Na Escola Doutor Feitosa, a moralidade e a obediência são valorizadas tanto quanto o desempenho acadêmico, indicando que a escola atuava como uma extensão da comunidade na formação do caráter dos alunos. A disciplina não é apenas uma ferramenta educativa, mas um valor em si, que orienta as expectativas em relação à educação.

Essa articulação entre os diversos elementos da cultura escolar mostra como a escola não é um espaço neutro, mas um campo de disputa em que diferentes interesses e valores se encontram e se reconfiguram. Aqui está o mapa mental com as palavras-chave que representam a essência da Escola Doutor Feitosa:

Figura 107 - Aspectos da Escola Doutor Feitosa

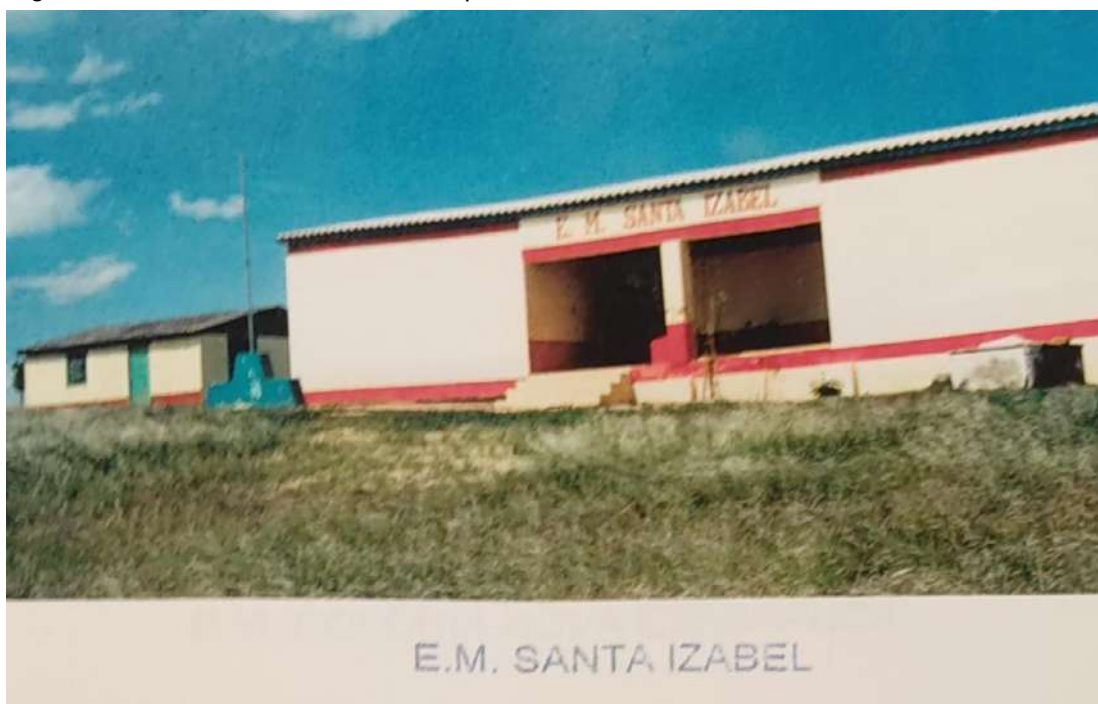


Fonte: Elaborado pela autora, 2024

5.4.4.12 Escola Santa Izabel

A Escola Municipal Santa Izabel, localizada na zona rural de Hulha Negra, constitui um espaço de educação e sociabilidade em meio às particularidades do território e das condições locais. Sua estrutura reflete os recursos disponíveis e as formas como a comunidade organiza e sustenta a escola. Desde sua criação e formalização, tornou-se um ponto de encontro e aprendizagem, articulando práticas educativas e relações sociais que a vinculam ao assentamento Santo Antônio.

Figura 108- Fachada da Escola Municipal Santa Izabel



Fonte: Canto, 1993

A Escola Municipal Santa Izabel, localizada no antigo Jaguarão Grande pertencente ao distrito de Hulha Negra, foi mais do que um espaço de ensino básico: representou um elo essencial entre a comunidade e a educação em um território marcado por desafios sociais e geográficos. A imagem apresentada, que registra a modesta fachada da escola, evidencia não apenas sua simplicidade arquitetônica, mas também sua relevância como símbolo de pertencimento comunitário.

Desde sua criação em 1964, a Santa Izabel carrega uma narrativa de resiliência e adaptação. A oficialização de seu funcionamento em 12 de julho de 1978, por meio do decreto nº 372, não apenas formalizou sua existência, mas destacou as demandas específicas do território. Localizada inicialmente em Jaguarão Grande e, posteriormente, reconhecida como parte do Passo do Marmeleiro-Seival, a escola é testemunha das reconfigurações administrativas e socioespaciais da região. Essas mudanças refletem a luta da comunidade em manter viva uma instituição essencial, mesmo em meio à transição administrativa que culminou na anexação do município de Hulha Negra a Candiota, em 1994.

Os documentos oficiais declaram que Hulha Negra cedeu parte de seu território a Candiota em 1994 devido a questões de identidade municipal. No entanto, essa narrativa encobre uma realidade mais complexa. Na década de 1990, Hulha Negra

abrigou um núcleo significativo de assentados, resultante de políticas de reforma agrária e reorganização territorial. Diante de pressões sociais e políticas, além de tensão que gerava manifestações e conflitos frequentes, foi negociada a transferência dessa região de assentamento para Candiota, como uma forma de aliviar as demandas sociais e gerenciar os atritos locais recorrentes. Esta decisão não reflete apenas uma reorganização administrativa, mas também os desafios e resistências da época, marcados pela luta das comunidades assentadas e pelas implicações da sua presença.

O funcionamento de Santa Izabel em uma área rural inserida em zonas de assentamento e emancipação evidenciava a necessidade de uma educação inclusiva e adaptada. Com recursos limitados e uma infraestrutura básica, a escola precisou abraçar o ensino multisseriado. Entretanto, a Santa Izabel nunca se limitou ao papel formal de ensinar conteúdos; a escola se tornou um espaço de acolhimento e convivência, fundamental na construção dos laços comunitários.

Evidentemente, a anexação de Hulha Negra a Candiota trouxe impactos para a organização escolar. A transição administrativa significou não apenas uma mudança na gestão dos recursos, mas também uma readequação das expectativas comunitárias em relação à educação. A escassez de documentos históricos sobre a escola, longe de ser um simples lapso burocrático, revela as incertezas que acompanharam essa reconfiguração territorial.

No acervo escolar da SMEC encontramos apenas 20 documentos, deste modo, consideramos que nossa análise é frágil, mas, buscamos captar a essência desta instituição pelos dados analisados.

A documentação averiguada indica que a escola oferecia ensino do 1º ao 5º ano, com tentativas de ampliação para a 6ª série, apesar das limitações materiais e estruturais. A solicitação para expandir o atendimento é acompanhada por uma exigência clara: a construção de um novo prédio escolar que pudesse atender às demandas crescentes e proporcionar maior segurança aos alunos e professores. As precárias condições do prédio atual, mencionadas nos documentos, apontam para risco à integridade física dos envolvidos, ilustrando as dificuldades estruturais enfrentadas pelas escolas rurais. A falta de infraestrutura adequada e de recursos humanos suficientes reflete as limitações nas políticas educacionais voltadas para áreas de difícil acesso e a dependência das comunidades locais na gestão dessas instituições.

Os registros administrativos presentes na documentação, incluindo atos administrativos, fichas de expansão de matrícula e atestados de efetividade, sinalizam um esforço constante da escola para manter-se em funcionamento e garantir um mínimo de organização pedagógica e administrativa. A expansão de matrículas, apesar das condições adversas, demonstra o compromisso da escola com a oferta educacional e a tentativa de atender à crescente demanda por ensino, especialmente em uma área de assentamento, onde a educação se torna um ponto fundamental para a integração social e econômica das famílias. Esse esforço institucional se alinha com o conceito de cultura escolar de António Viñao Frago (1995,1996), que destaca a importância das práticas cotidianas e da gestão escolar como elementos centrais na formação da identidade e na persistência das escolas em cenários adversos.

A relação de móveis e utensílios, assinada pela professora Maria Odete M. Molina, oferece uma visão das condições materiais da escola e revela o imprevisto que caracterizava a gestão dos recursos. A dependência de doações e a dificuldade de manter uma infraestrutura adequada exemplificam como a cultura escolar é moldada pelas circunstâncias locais, onde a criatividade e a colaboração da comunidade desempenham um papel essencial na continuidade das atividades educativas. A cultura escolar da Escola Santa Izabel, assim, se constrói não apenas em torno das práticas pedagógicas, mas também na articulação entre a comunidade, os professores e as demandas estruturais.

A análise da Escola Santa Izabel permite compreender como as culturas escolares em ambientes rurais se constroem a partir das interações entre diferentes atores e das práticas cotidianas que, apesar de improvisadas, garantem a continuidade do ensino. O conceito de Dominique Julia (2011), que compreende a cultura escolar como um conjunto de normas e práticas que se ajustam às realidades sociais e culturais de cada período, é particularmente relevante para interpretar a trajetória da escola.

A Santa Izabel exemplifica como uma instituição escolar pode adaptar-se e resistir em um contexto de incertezas e precariedades, mantendo-se como um ponto de convergência entre a comunidade, o sistema educacional e as políticas públicas. Vale apontar que escola continua em pleno andamento gerenciada pela Prefeitura Municipal de Candiota.

Por fim, agregamos um mapa mental que sintetiza os pontos-chave sobre a Escola Municipal Santa Izabel:

Figura 109 - Desafios e características da Escola Municipal Santa Izabel



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

5.4.4.13 Escola José de Alencar

A Escola Municipal José de Alencar, fundada em 1962 no Planalto do Adail/Tupy Silveira, atendia alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental,

Figura 110 - Prédio da Escola Municipal José de Alencar



Fonte: Canto, 1993

A Figura 110 acima retrata o prédio da Escola Municipal José de Alencar, localizado no Planalto do Adail, no distrito de Tupy Silveira. Fundada em 1962, a escola desempenhou um papel central na oferta educacional para estudantes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, em uma comunidade rural que dependia da proximidade e do vínculo com a instituição. No entanto, a sua legalização formal veio apenas posteriormente, consolidada pelo Decreto nº 372 e reforçada pelo Decreto nº 359/77, que assegurou a validade jurídica da sua existência e de outras escolas da região, integrando-as formalmente às políticas públicas de Bagé.

A arquitetura do prédio é simples, funcional e coerente com as condições da época e do contexto rural. O edifício elevado do solo, visível na imagem, sugere uma adaptação às condições climáticas locais, prevenindo danos causados por alagamentos e infiltrações. No entanto, os documentos analisados, que totalizam 387 registros digitalizados, evidenciam também dificuldades estruturais ao longo dos anos, incluindo telhados danificados em 1979, prejudicando a continuidade das atividades. Essas precariedades refletem os desafios enfrentados pelas escolas rurais na manutenção de uma infraestrutura mínima para garantir a qualidade do ensino.

No decorrer de sua história, a escola passou por reformas que incluíram a construção de moradias para os professores, fortalecendo o vínculo entre a

comunidade e seus educadores. A presença dos professores na comunidade garantida mais do que o ensino regular: promoveu a integração social, facilitando o acompanhamento escolar e a permanência dos alunos. No entanto, a insuficiência de recursos e a instabilidade legislativa revelam o peso das restrições orçamentárias, expresso claramente na cláusula "dentro das verbas orçamentárias" mencionada na Lei Municipal nº 980, de 1955.

A criação da Escola José de Alencar foi mais do que uma decisão administrativa; representou a tentativa de descentralizar a educação, levando o ensino para áreas mais remotas, como o Planalto do Adail. No entanto, essa descentralização impõe desafios operacionais significativos, como a falta de transporte escolar que é um fato recorrente nos documentos analisados que registam ausências em períodos chuvosos.

A legislação que viabilizou sua fundação reflete a burocracia característica da administração pública local de Bagé, com sucessivas leis e decretos tentando consolidar a existência da escola. A alteração do número da lei original de 1995, promovida em 1963, sugere uma tentativa de reestruturação e adaptação do município às suas próprias demandas educacionais.

Um aspecto relevante destacado na documentação é a doação do terreno onde a escola foi construída por José Maria Pereira, cuja escritura foi registrada no antigo Cartório Flores durante o governo de João Batista Fico. A doação do terreno não apenas viabilizou a construção da escola, mas também exemplifica a interdependência entre o poder público e a comunidade nas zonas rurais. Esse gesto sublinha como as instituições educacionais em áreas afastadas dependem do envolvimento da comunidade e das lideranças locais para consolidar e manter suas atividades.

Sobretudo, as atas escolares e as fichas do movimento escolar apontam que a escola funcionava com aulas multisseriadas, bem como, a dificuldade de regularização de outras séries, registrada em diversas correspondências com a Secretaria de Educação, reflete a pressão pela conformidade às normas educacionais da época, mas também a tentativa da comunidade em garantir a continuidade e o futuro da instituição.

As dificuldades estruturais da escola também estão ligadas ao contexto socioeconômico mais amplo de Hulha Negra. A região, com raízes pecuárias e na chegada de colonos alemães, passou por transformações com a implementação de

assentamentos de reforma agrária. Essa mudança no perfil econômico e social da comunidade afetou a dinâmica escolar, intensificando a necessidade de adaptação e reconfiguração das práticas educacionais.

Neste limiar, conforme André Chervel (1990), as escolas desenvolvem culturas próprias e singulares, moldadas pela comunidade e pela prática educativa. A Escola José de Alencar exemplifica essa dinâmica ao articular um currículo adaptado às condições e demandas locais. A ênfase em disciplinas domésticas e em práticas pedagógicas como atividades ao ar livre e multisseriação reflete uma tentativa de preparar os alunos para o cotidiano rural, consolidando uma identidade própria, conectada aos valores e necessidades da comunidade.

Essa especificidade cultural também se evidencia no envolvimento ativo da comunidade, que contribuiu financeiramente e participou da gestão escolar por meio de ações e apoio logístico. A escola não apenas transmite conhecimentos formais, mas também fortalece a coesão social, atuando como um centro comunitário. A doação de terrenos por José Maria Pereira e a presença constante de figuras comunitárias indicam uma profunda integração entre escola e comunidade.

De acordo com Jean-Claude Forquin (1993), a cultura escolar é selecionada ao definir o que será ensinado, refletindo uma seleção consciente dos saberes considerados relevantes. Essa escolha denota uma adaptação às necessidades práticas da comunidade rural e às expectativas sociais quanto à função educativa: preparar os jovens para a vida adulta no campo.

Além disso, a presença majoritária de professoras e o predomínio feminino entre os alunos refletem um alinhamento com as expectativas sociais e culturais da época, que associavam a educação básica às mulheres. Embora a evasão escolar e as dificuldades na continuidade das aulas sejam problemas recorrentes, a manutenção das práticas tradicionais sugere que a escola reforce os papéis sociais e culturais existentes, ao invés de subvertê-los.

A cultura escolar pode ser compreendida a partir de diferentes dimensões que estruturam as práticas educativas ao longo do tempo. Na Escola José de Alencar, observa-se a presença dessas dimensões em diversos momentos de sua história. A experiência cotidiana da escola é marcada por práticas e costumes locais, que se manifestam na organização das aulas multisseriadas e na adequação curricular às especificidades do campo, incorporando atividades peculiares ao trabalho doméstico e agrícola.

No plano das metodologias pedagógicas, são identificadas formas de ensino e avaliação que visam estruturar o aprendizado, como a leitura oral e escrita e os planos de recuperação para alunos com dificuldades. Ainda que condicionadas pelos recursos disponíveis, essas práticas incorporam materiais e estratégias que orientam o processo educativo, como o uso de flanelógrafos e atividades em grupo.

A escola também se insere em um contexto de regulamentação e supervisão, caracterizando-se como um espaço em que as diretrizes institucionais se articulam com a organização da educação rural. A presença de inspetores e a normatização de suas atividades refletem o interesse do poder público em estruturar o ensino, embora os impostos pelas condições materiais influenciem essa organização. Dessa forma, a escola configura-se como um lugar de interação entre práticas sociais, formas de transmissão do conhecimento e mecanismos institucionais, revelando dinâmicas próprias da cultura escolar.

Na Escola José de Alencar, a forma escolar se manifesta na rotina escolar no turno da manhã, adaptada às necessidades de trabalho das famílias rurais. Os registros indicam que a escola funcionava das 7h30 às 11h30, indicando uma flexibilidade para conciliar a vida escolar com as atividades agrícolas.

Além disso, a divisão do espaço da escola, com a utilização de áreas abertas para atividades recreativas e a ausência de eletricidade e saneamento básico, influenciava diretamente a forma como as aulas eram organizadas. A precariedade da infraestrutura impôs limites às práticas pedagógicas, mas também forçou a adaptação dos professores, que desenvolveram estratégias para manter o ensino dentro das possibilidades dos materiais disponíveis.

O registro sistemático da frequência de aulas e da atuação dos professores reflete a organização da escola e sua relação com a necessidade de controle e planejamento no cotidiano escolar, especialmente diante das limitações de recursos disponíveis. Esses registros evidenciam formas de regulação e gestão da atividade docente, estruturando a rotina escolar e estabelecendo parâmetros para a administração do ensino.

No campo das práticas avaliativas, observamos a predominância da avaliação somativa, definida pelo peso atribuído às provas finais. Essa organização evidenciou uma concepção pedagógica que privilegia a memorização e a verificação pontual do desempenho dos alunos. Entretanto, a incorporação de atividades práticas, como trabalhos em grupo e a valorização da individualização do aprendizado, sugere a

existência de outras formas de mediação do conhecimento, que articulam a experiência escolar às necessidades e realidades do alunado.

Dessa maneira, as estratégias avaliativas e organizacionais adotadas na escola demonstram a coexistência de diferentes lógicas educacionais, em um processo que articula normatizações institucionais, práticas docentes e as dinâmicas específicas do contexto escolar.

Os diferentes elementos que compõem a cultura escolar da Escola José de Alencar não atuam de forma isolada. Ao contrário, há uma articulação constante entre as dimensões pedagógicas, sociais e administrativas. A dependência de recursos comunitários, a presença limitada do poder público e a continuidade de práticas tradicionais criam um ambiente de tensão, no qual a escola precisa se adaptar continuamente às condições externas.

A falta de apoio governamental obrigava a comunidade e os professores a assumirem responsabilidades além das práticas pedagógicas, reforçando uma gestão escolar participativa, mas também limitando a capacidade de inovação. A articulação entre as expectativas sociais e a prática pedagógica se reflete na escolha do currículo e na organização dos turnos, sinalizando uma escola que, embora limitada, buscava cumprir seu papel educativo e social.

Em síntese, a Escola José de Alencar exemplifica as dinâmicas educacionais e sociais que marcaram as comunidades rurais de Bagé e Hulha Negra nas décadas de 1970 e 1980. A análise dos documentos denota uma instituição que, apesar das limitações estruturais e financeiras, conseguiu produzir uma cultura específica e significativa, baseada nas condições e valores locais.

Assim, a Escola José de Alencar se apresenta como um exemplo de interação entre práticas educativas, cultura comunitária e contexto político. Sua história expressa não apenas as dificuldades enfrentadas pelas escolas rurais, mas também a resiliência das comunidades e a importância da educação na construção de uma identidade coletiva e de uma memória local. Apresentamos aqui quatro palavras-chave que representam a escola ao longo de suas décadas de existência:

Figura 111 - Características da Escola José de Alencar



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

5.4.6.14 Escola Castro Alves

Embora a análise da Escola Castro Alves se baseie em apenas 36 documentos preservados, sua relevância não é diminuída pela quantidade. Os registros existentes contêm uma riqueza significativa de informações que permitem compreender as dinâmicas escolares e culturais da instituição, retratando as dificuldades e as adaptações locais diante de um contexto de escassez de recursos e demanda comunitária.

A Escola Rural Castro Alves, situada em Pontas do Banhado Grande, no atual município de Hulha Negra, surge como um espaço de educação e resistência comunitária. Exercendo atividades desde 1962 foi fundada oficialmente em 29 de dezembro de 1982, a escola operava em um contexto rural, enfrentando desafios de infraestrutura e recursos difíceis. A documentação demonstra a ausência de energia elétrica em 1977, uma condição que não apenas limitava o funcionamento das aulas, mas também moldava o cotidiano escolar.

Embora a escola tenha recebido autorização formal em 1982, problemas como falta de água potável e instalações para atividades físicas e recreativas também afetam a regularidade das atividades. Esses desafios não são apenas uma questão

material, mas revelam fragilidades nas políticas públicas educacionais, que nem sempre conseguem atender às necessidades das comunidades rurais isoladas.

A análise dos livros de atas e dos registros financeiros aponta para um esforço contínuo de controle e monitoramento do rendimento escolar, enquanto a rotatividade de professores e funcionários evidenciava a dificuldade em consolidar um projeto pedagógico estável.

Mesmo com as adversidades, a documentação evidencia a tentativa de personalizar o atendimento aos alunos, como mostrado pelas fichas individuais e o acompanhamento por meio de boletins e fichas de leitura. A avaliação contínua foi uma ferramenta central para garantir algum nível de controle sobre o aprendizado, ainda que limitado pelas condições precárias.

Vamos iniciar a análise documental da Escola Rural Castro Alves a partir do registro apresentado abaixo, datado de dezembro de 1969. Este documento nos oferece uma visão detalhada sobre a organização da turma, frequência, desempenho dos alunos e dinâmica avaliada durante o ano letivo, além de destacar a presença do professor Valmor Bonilha Milano, registrado como responsável pela turma no Banhado Grande.

Este registro é um ponto de partida relevante para compreender a cultura escolar da instituição, uma vez que revela práticas pedagógicas adotadas, padrões de matrícula e frequência, bem como índices de aprovação e reprovação.

A partir dele, vamos explorar como a dinâmica educacional da escola foi estruturada e quais eram os desafios enfrentados para manter as aulas ativas e participativas até o fim do ano. Observe:

Figura 112 - Registro de classificação da turma da Escola Castro Alves - 1969

Enda

LISTA DE EXAME 2ª VIA 1969

ESCOLA CASTRO ALVES

Classificação da Turma

Funcionamento da classe durante o ano 225 dias

Tempo de Regência na classe 215 dias

Matrícula Geral 1º 5 2º 2 3º 2 4º 4 alunos 0

Matrícula real 1º 5 2º 2 3º 2 4º 4 alunos 0

Comparecimento ao exame 1º 2 2º 2 3º 2 4º 4 alunos

Percentagem de aprovação:

Sobre a matrícula real 60% 50% 50% 75%

Sobre o comparecimento ao exame 100% 50% 50% 75%

Data Dezembro de 1969

Prof. Valmécio Bonilha Milano

Diretora _____

Localidade Bonito do Grande

15 Junho

Fonte: Acervo Escolar da SMEC, Hulha Negra, RS, 2024

Os dados de matrícula e frequência indicam que, embora 5 alunos tenham iniciado o ano, houve um decréscimo ao longo do período, e apenas 4 compareceram ao exame final. A aprovação sobre a matrícula inicial foi de 60% e 75% sobre os alunos presentes nas avaliações, evidenciando uma taxa significativa de desistências ou reprovações, típicas de escolas rurais, onde fatores externos como o trabalho agrícola influenciam a frequência escolar.

Chervel (1990) destaca que cada escola é capaz de produzir uma cultura específica e original, combinando normas externas com adaptações locais. Na Escola Castro Alves, observamos práticas pedagógicas moldadas pelas condições rurais: a presença de turnos voluntários sugere que a escola buscava conciliar o tempo dos alunos entre o trabalho agrícola e os estudos. Além disso, os documentos revelam

participação comunitária ativa, como nas visitas de pais registrados em 1984 e 1985, o que indica uma adaptação que vai além das diretrizes formais.

A educação religiosa católica exerceu uma função central na rotina pedagógica da Escola Rural Castro Alves, evidenciando a forte influência da cultura local, em que a religião era pilar da vida comunitária. Esta ênfase pôde ser observada em registros como boletins escolares e fichas de avaliação, nos quais a Educação Religiosa aparece formalmente como disciplina, equiparando-se a matérias fundamentais como Português e Matemática. O fato de ser avaliada e reportada ao lado de disciplinas acadêmicas demonstra sua importância dentro do currículo escolar, o que reflete uma valorização explícita pela instituição e pela comunidade.

Além disso, os documentos de planejamento pedagógico e registros de eventos frequentemente mencionam atividades religiosas como parte das práticas escolares, incluindo celebrações de datas do calendário católico, como Páscoa e Natal, e visitas de membros da igreja local, como padres ou catequistas. Esses eventos são organizados e integrados ao cotidiano escolar, reforçando o papel da escola não apenas como um espaço de instrução formal, mas também como um local de transmissão e vivência de valores religiosos que dialogam diretamente com as tradições da comunidade.

A presença constante de registros administrativos e supervisões que documentam essas práticas sugere que a educação religiosa não é apenas uma exigência curricular, mas uma prática que fortalece os laços entre a escola e a comunidade. Esse alinhamento com a cultura local católica exemplifica a fusão de práticas educativas e culturais, em que a religião se torna um canal para a construção de identidade e coesão social na vida dos estudantes.

De acordo com Forquin (1993), a escola prioriza conhecimentos e valores garantidos, deixando outros de fora. A ênfase nas disciplinas tradicionais como Português, Matemática e Ciências, evidenciada pelos boletins, revela a reprodução de um currículo formal e normativo. Por outro lado, a ausência de disciplinas técnicas ou ligadas ao trabalho rural sugere uma exclusão de saberes mais práticos, ainda que esses fossem centrais para a vida da comunidade. Esse currículo aponta para uma visão seletiva do que a escola considera conhecimento relevante, enfatizando habilidades acadêmicas em detrimento de saberes aplicados.

A escola se constitui como um espaço em que práticas cotidianas, normativas institucionais e formas de conhecimento se articulam em dinâmicas próprias. Nos

documentos escolares, aferimos a presença de uma cultura político-administrativa, materializada na organização dos registros e na ênfase no controle burocrático. A regularidade da fiscalização sobre a frequência e o desempenho dos alunos evidencia processos de monitoramento que estruturam a vida escolar.

Além disso, a documentação financeira e os relatórios de supervisão apontam mecanismos de prestação de contas e gestão dos recursos, diminuindo a presença de práticas externas à normatização e disciplina do funcionamento da escola. Essas formas de registro e controle se inserem em um contexto mais amplo, no qual as dinâmicas institucionais interagem com a organização cotidiana do ensino e com as práticas escolares que conformam a experiência educativa.

Por outro lado, a cultura empírica aparece nas práticas de avaliação contínua, nas quais o desempenho dos alunos é avaliado por critérios rígidos, com notas quantitativas distribuídas por disciplina. A presença de eventos escolares e interações com os pais sugere uma inserção pragmática da escola na vida cotidiana da comunidade.

Os horários rígidos, a divisão em turnos e o uso de registros detalhados das aulas e frequências evidenciam uma estrutura escolar formal. A organização das turmas e a sequência de disciplinas em série mostram a aplicação de um modelo educativo padronizado, mesmo em um contexto rural.

Os rituais escolares, como listas de frequência e controle de matrículas, reforçam a regularidade das práticas e desvantagem para a formação de uma cultura disciplinar. A presença de supervisores externos constantemente evidencia a tentativa da escola de se alinhar às normas nacionais, preservando ao mesmo tempo uma identidade local.

Na Escola Castro Alves, os documentos mostram padrões claros de avaliação: as notas são distribuídas regularmente e a reprovação é comum entre os alunos do sexo masculino. A média de reprovação masculina é de 28,8%, enquanto para as alunas é de 15%, indicando uma dificuldade maior entre os meninos em acompanhar o modelo escolar.

O alto índice de evasão masculina, com uma média de 18,4%, indica que muitos meninos abandonaram a escola para trabalhar. As alunas, por outro lado, obtiveram uma média de aprovação mais alta (85%) e taxa de evasão mais baixa (11,1%), refletindo maior persistência no ambiente escolar.

Julia (2001) argumenta que a escola não só transmite conhecimentos, mas também inculca normas de conduta. Na Escola Castro Alves, essa inculcação é visível na disciplina e na valorização de comportamentos alinhados aos valores religiosos e comunitários. A frequente reprovação de alunos e a ênfase na presença escolar sugerem uma tentativa de orientar não apenas o aprendizado, mas também a responsabilidade e assiduidade dos estudantes.

Embora a escola opere apenas nas séries iniciais do nível primário, alguns registros mostram tentativas de manter alunos em séries mais avançadas. No entanto, a evasão elevada nas séries superiores sugere dificuldades na consolidação dessa transição, refletindo a pressão econômica e social sobre os estudantes mais velhos.

Viñao Frago (1996,1998) destaca a importância de identificar continuidades e rupturas na história escolar. Na Escola Castro Alves, observamos persistências na estrutura disciplinar e nas práticas avaliativas ao longo das décadas. No entanto, há também momentos de ruptura, como a reorganização das turmas para lidar com a evasão e a introdução de eventos comunitários para integrar a escola à vida local. Essas mudanças indicam uma tentativa de adaptação às condições sociais sem perder de vista as normas formais da instituição.

Os documentos indicam uma articulação complexa entre diferentes dimensões culturais: a disciplina e a avaliação formal coexistem com práticas informais, como visitas de pais e participação em eventos comunitários. Essa articulação cria uma cultura escolar híbrida, na qual a escola se posiciona como mediadora entre as demandas institucionais e a exigência da comunidade local.

Neste íterim, a escola também enfrentou dificuldades com outras culturas contemporâneas, como a necessidade dos meninos de abandonar os estudos para trabalhar. A presença da Educação Religiosa reflete uma acomodação com a cultura local, mas também pode ter criado um ponto de tensão com valores mais progressistas ou seculares.

Por fim, concluímos que a Escola Rural Castro Alves construiu uma cultura escolar que reflete tanto as demandas formais da educação brasileira quanto as adaptações necessárias ao contexto rural. A análise dos documentos torna latente uma instituição que enfrentava desafios constantes para equilibrar normas burocráticas e critérios comunitários, mas que também se mostrava resiliente e inovadora em sua capacidade de adaptação.

Os dados estatísticos reforçam as dinâmicas identificadas: a média de aprovação das meninas (85%) evidencia sua maior persistência, enquanto a evasão masculina (18,4%) destaca as pressões externas que afetavam o aprendizado.

A escola, portanto, não apenas reproduzia normas nacionais, mas também articulava essas normas às realidades locais, criando uma cultura escolar própria repleta de intensas negociações, ou seja, não era apenas uma reprodução direta de normas nacionais, mas uma adaptação complexa e contínua à realidade local.

As práticas pedagógicas, o currículo, a organização administrativa e as relações com a comunidade foram configuradas por essas tensões entre o ideal e o real, criando uma escola que refletia as condições e especificações da comunidade rural de Hulha Negra. Abaixo um diagrama síntese desta instituição:

Figura 113 - Características da Escola Castro Alves



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

5.4.4.15 Escola Visconde de Mauá

A Escola Visconde de Mauá, localizada na Sanga dos Vimes, próxima à Vila Hulha Negra, município de Bagé, representa um cenário emblemático dos desafios enfrentados por instituições educacionais que lidam com precariedades

administrativas e acesso limitado a documentos históricos. Embora a documentação completa sobre a trajetória da escola não tenha sido integralmente acessível, algumas informações disponíveis denotam que, ao longo dos anos, a instituição busca constantemente junto à sua manutenção a regularização e o envio de registros escolares, uma solicitação que, muitas vezes, não foi atendido.

Originalmente sob administração municipal até 1975, a escola passou por um processo de regulação formalizado com o Decreto 372, datado de 12 de julho de 1978, que consolidou sua criação oficial. A escola operava no período vespertino, das 13h30 às 17h30 evidenciando sua continuidade na prestação de ensino à comunidade local.

Um dos principais desafios identificados na história da Escola Visconde de Mauá diz respeito à falta de comunicação efetiva entre a instituição e as instâncias administrativas superiores. Diversos ofícios e memorandos mostram que a escola frequentemente pede que o secretário municipal envie documentos essenciais, como históricos escolares dos alunos e registros administrativos. No entanto, esses documentos muitas vezes não foram elaborados, comprometendo a organização e o acompanhamento das atividades pedagógicas e da trajetória dos estudantes.

A Secretaria Municipal de Educação de Bagé solicitava periodicamente que o diretor da escola regularizasse a documentação, mas as dificuldades de acesso e a manutenção de registros dificultavam o processo. Atualmente, estima-se que a secretaria possua cerca de 80 documentos relativos ao funcionamento da escola, entre os quais se destacam atas de resultados finais, fichas de matrícula e registros de efetividade de professores.

Os documentos disponíveis denotam não apenas tempo escolar, mas também a dificuldade de gestão enfrentada pela equipe. No entanto, as dificuldades com o transporte e a manutenção da estrada que dá acesso à escola aparecem e frequentemente professores e funcionários pedem transferência para outras unidades, ressaltando o impacto das condições de infraestrutura na continuidade do trabalho pedagógico.

Entre os registros fragmentados encontram-se livros ponto de diversos anos – como 1980, 1987, 1990 e 1993 – e cadernos de chamada dos anos de 1976 e 1978. Esses documentos mostram a trajetória da escola, com professores e funcionários dedicados, mas sobrecarregados pela precariedade estrutural e falta de apoio administrativo eficiente. Também se encontram evidências de guias de transferência,

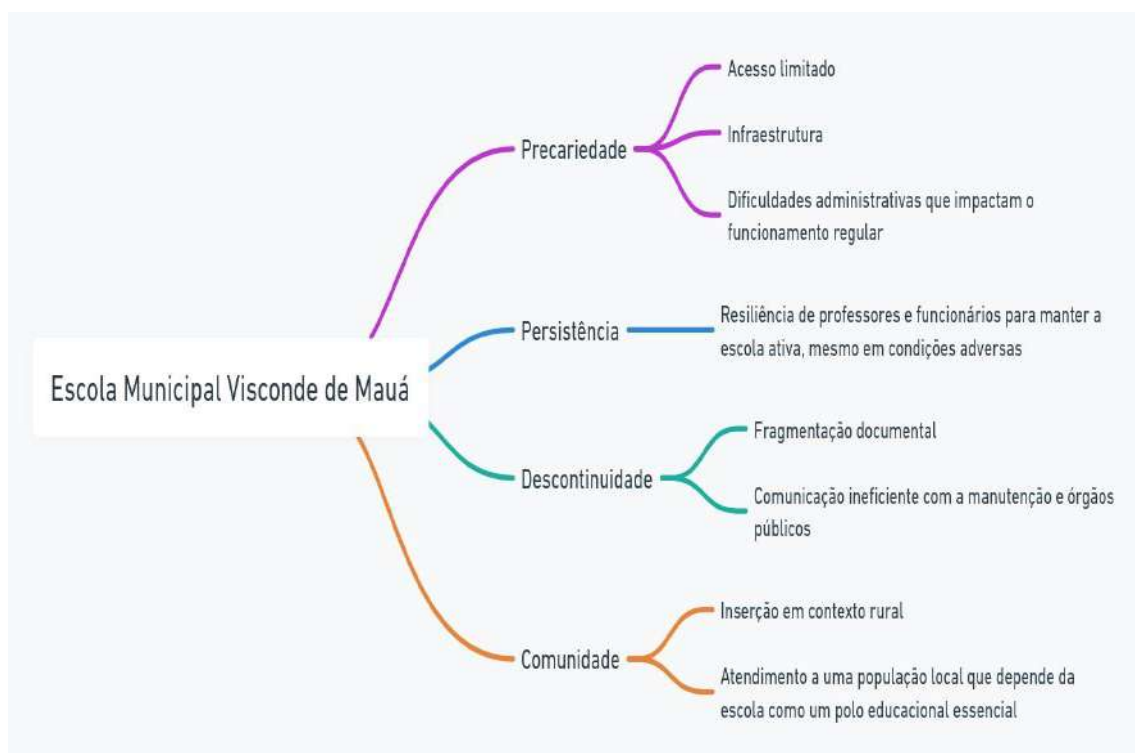
pastas de alunos e fichas de matrícula, que demonstram o esforço da equipe em manter algum nível de controle e organização, apesar das adversidades.

A história da Escola Visconde de Mauá é marcada pela resiliência de seus gestores e professores diante de desafios administrativos e logísticos significativos. A busca constante pela regularização e pela documentação necessária reflete o compromisso da instituição em oferecer uma educação digna à comunidade local, mesmo em condições adversas. No entanto, a falta de resposta adequada da administração pública e as condições de acesso precárias impuseram limites à plena realização dos seus objetivos educacionais.

Esta análise evidencia a necessidade urgente de preservação e organização dos registros históricos da escola, garantindo que a memória institucional não se perca e que futuras gestões possam aprender com as dificuldades do passado.

Por fim, organizamos um mapa mental que sintetiza os principais aspectos relacionados à Escola Municipal Visconde de Mauá. Ele reúne os pontos-chave que abordam as dificuldades enfrentadas, a resiliência da equipe escolar, os desafios na comunicação com os órgãos públicos e a relevância da instituição para a comunidade local.

Figura 114 - Desafios e sustentação da Escola Municipal Visconde de Mauá



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

5.4.4.16 Escola Nice Nochi

A análise dos 226 documentos expressa um acervo de notas e fichas de avaliação que se estendem desde 1954. Entre os registros encontrados, destaca-se a transformação da escola ao longo das décadas, refletindo as mudanças na política educacional e nas necessidades da comunidade local. Em 1964, a instituição era denominada Escola Grupo Escolar Aula Isolada Nice Nochi.

Com o passar dos anos, a nomenclatura e o reconhecimento oficial da escola também evoluíram. A formalização como Escola Rural Nice Nochi ocorreu em 1986, refletindo uma adaptação à nova realidade educacional da época. O processo de regulamentação foi consolidado através do Decreto nº 372, de 12 de julho de 1978, acompanhado pela portaria de autorização e funcionamento, registrada sob o número 31226, oficializando sua localização na comunidade de Cachoeirinha, na Hulha Negra. Esse processo de oficialização marcou um momento importante na institucionalização da escola como parte integrante da rede de ensino público.

Durante a pesquisa pelos acervos escolares, foi possível constatar que a Escola Rural Nice Nochi se destaca por sua relevância histórica, sendo parte de uma rede educacional antiga que preserva registros da história educacional da região. Entre esses documentos, encontramos cadernos de chamadas antigos, que se apresentam como alguns dos mais completos e preservados de toda a escrituração escolar local. Esses cadernos oferecem não apenas dados administrativos, como número de alunos matriculados e frequências, mas também um retrato das práticas pedagógicas aplicadas durante as primeiras décadas de funcionamento da escola.

A importância desse acervo reside na capacidade de apresentar, em detalhes, a estrutura e a dinâmica do ensino rural ao longo do tempo. A documentação preservada fornece uma visão abrangente de como uma escola foi organizada e mantida, mesmo em um contexto de isolamento geográfico e com recursos limitados. Os registros são um testemunho da dedicação dos educadores que passaram pela instituição, destacando como o ensino foi adaptado para atender às necessidades específicas da comunidade e da região. Além disso, o acervo permite identificar não apenas mudanças nas práticas pedagógicas, mas também a continuidade de certos valores que preservaram uma memória coletiva que refletiu a identidade educacional local e regional.

Assim, o percurso da Escola Rural Nice Nochi representa mais do que uma simples evolução administrativa: é um reflexo das transformações sociais e políticas que moldaram a educação rural no Brasil. Ao mesmo tempo, esses registros permitem uma reflexão sobre a relação entre escola, comunidade e poder público, evidenciando tanto os desafios enfrentados quanto as conquistas obtidas ao longo dos anos.

De acordo com os documentos comprovados, a Escola Nice Nochi apresentou adaptações pedagógicas singulares. A estrutura de aula isolada, especialmente no período de 1964, sugere uma prática pedagógica individualizada e flexível, distinta das escolas urbanas genuínas. A ênfase na organização das turmas e a continuidade da escola em áreas rurais refletem a capacidade da instituição em se adaptar às condições locais. Por exemplo, a prática da avaliação contínua registrada em cadernos de chamada e listas de exames mostra uma adaptação às realidades da comunidade agrícola, onde a frequência escolar pode ser influenciada por ciclos sazonais.

Além disso, é possível inferir inovações pedagógicas específicas, como a personalização do ensino para cada aluno, sugerida pela estrutura de relatórios individualizados encontrados nos documentos de avaliação. Isso sugere que a escola desenvolvia uma cultura educacional própria, orientada pelas necessidades da comunidade rural e em resposta às limitações geográficas e de recursos.

Outrossim, os documentos expressam um currículo restrito e seletivo, priorizando disciplinas tradicionais, como matemática, leitura, e escrita, enquanto temas mais amplos, como educação artística ou científica, são marginalizados. Essa priorização reflete um alinhamento com valores predominantes da época, como a alfabetização e o domínio de habilidades básicas, essenciais para a inserção mínima de alunos no mercado de trabalho rural e na vida comunitária.

Por outro lado, valores culturais e sociais específicos da comunidade rural parecem integrar-se informalmente à rotina escolar. Práticas relacionadas ao comportamento e disciplina são frequentemente enfatizadas nos registros, sinalizando a incorporação de normas comportamentais voltadas para a responsabilidade e o respeito à posição. Essas escolhas demonstram o caráter derivado da cultura escolar, que reflete tanto a exigência das políticas públicas quanto as expectativas da comunidade local.

A análise documental desta instituição escolar sugere que a escola equilibrou elementos empíricos e normativos em suas práticas pedagógicas. A presença

constante de documentos detalhados, como registros de frequência e relatórios de desempenho, evidenciou uma cultura empírica de controle e monitoramento, característica da administração educacional da época.

Neste viés, os documentos escolares registraram a organização dos horários e das rotinas de exame, estruturados conforme listas de avaliações anuais. A divisão por disciplinas e a recorrência de avaliações bimestrais indicaram um modelo de ensino baseado na regularidade e na sequência do aprendizado ao longo do tempo. Deste modo, essas práticas evidenciaram formas de organização do ensino que estruturam a experiência escolar e orientaram a dinâmica pedagógica.

Além da organização curricular, os registros também documentam normas de conduta e conteúdo a serem ensinados, demonstrando a relação entre a escola e a cultura local. As anotações sobre o comportamento dos alunos nos cadernos de chamada expressavam uma preocupação não apenas com o ensino, mas com a formação de hábitos e atitudes valorizadas pela comunidade. Dessa maneira, a escola atua como um espaço em que práticas educativas e expectativas sociais se articulam, refletindo a interação entre normas institucionais e valores locais.

Logo, a escola constituiu-se a partir da relação entre as diretrizes educacionais e as exigências da comunidade. Ao adotar políticas oficiais e, simultaneamente, incorporar práticas e expectativas locais, estabelece-se um processo contínuo de negociação entre diferentes dimensões da cultura escolar. Os registros documentam esse itinerário de continuidade e adaptação, evidenciando a construção de uma cultura escolar própria, que responde tanto às exigências normativas quanto às particularidades do meio rural. Nesse sentido, a escola não apenas formaliza o ensino, mas também se torna um espaço de produção e reprodução de saberes, configurando-se como um lugar de interação entre diferentes práticas e valores sociais.

Figura 115 - Elementos estruturantes da Escola Nice Nochi



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

5.4.4.17 Escola Sagrada Família/ Escola Rural Delfina dos Santos Faria

Iniciamos nossa narrativa com base no único documento disponível sobre a Escola Sagrada Família, que oferece um vislumbre de sua estrutura e práticas no ano de 1969. Observe:

Figura 116 - Boletim escolar e apreciação de desempenho da Escola Sagrada Família – 1969

[illegible]

Fonte: Acervo escolar da SMEC, Hulha Negra, RS, 2024

Os demais documentos pertencem à Escola Rural Delfina dos Santos Faria, evidenciando a continuidade e transformação das práticas pedagógicas e administrativas após a reorganização da instituição.

O boletim de 1969 expressa uma organização administrativa, pautada por um sistema de avaliação quantitativa e progressão seriada, características fundamentais da gestão educacional da época. A presença de assinaturas da diretora e da professora Dionísia FP de Souza indica um cargo formal, comprometido com a

eficiência e a organização escolar. Essa estrutura não reflete apenas o alinhamento com as diretrizes educacionais vigentes, mas também destaca o comprometimento na construção de uma carreira profissional para os docentes.

No que se refere ao currículo da instituição, notamos uma formação abrangente e diversificada, que inclui disciplinas essenciais como Português, Matemática, História, Geografia, Ciências e Educação Física. O sistema de avaliação apontou um grau elevado de exigência, com variação significativa entre as notas das disciplinas. A aluna destacada, por exemplo, obteve 90 em Educação Física e 80 em Geografia, o que demonstra que a escola valorizava não apenas conteúdos acadêmicos tradicionais, mas também habilidades físicas e culturais.

Outro aspecto relevante do boletim é a estreita relação entre a escola e as famílias, demonstrada pela inclusão de uma seção para assinaturas mensais dos pais ou responsáveis. Essa prática evidencia a preocupação da instituição em envolver as famílias no processo educativo, reforçando a importância da parceria escola-família para o sucesso escolar dos alunos. Além disso, o boletim destaca disposições legais baseadas no Regimento Interno das Escolas Primárias, reafirmando a obrigatoriedade da frequência escolar e a necessidade de comunicação formal em casos de ausência ou transferência, demonstrando o compromisso com a regulamentação e a transparência.

O contexto rural da escola orientou diretamente sua identidade pedagógica. A transição para a Escola Rural Delfina dos Santos Faria não alterou o vínculo da instituição com a comunidade rural; ao contrário, reforça seu papel social, atendendo às demandas específicas da população local. A continuidade da instituição evidenciou seu compromisso em promover a educação adaptada às necessidades da comunidade, demonstrando uma evolução institucional alinhada ao contexto socioeconômico e educacional da época.

Portanto, a análise desse boletim de 1969 não apenas ilumina a gestão administrativa e pedagógica da escola em seus primeiros anos, mas também destaca a função social que a instituição desempenhou na comunidade. Neste viés, a Escola Sagrada Família, situada na Estrada do Quebracho, foi criada em 1964 e desde então desempenhou um papel basilar na educação local. No entanto, a sua existência formal só foi reconhecida com a publicação do Decreto nº 372, que, de forma retroativa, regularizou a instituição. Posteriormente, o Decreto nº 359/77 consolidou a identidade institucional da escola e garantiu sua continuidade no sistema educacional.

A transformação administrativa culminou em 1985, quando, por meio do Decreto nº 794, a escola recebeu a nova denominação Escola Rural Delfina dos Santos Faria, refletindo as mudanças e desafios enfrentados ao longo de sua trajetória.

A transição da escola para a rede SEDEP representa um marco na modernização e adaptação às diretrizes pedagógicas contemporâneas, mostrando como uma instituição busca continuamente proporcionar educação de qualidade em meio às exigências locais. Essa adaptação, mais do que uma mudança de nome, consolidou a escola como um ponto central para a formação de jovens, reforçando sua relevância na comunidade rural. Essa capacidade de adaptação e reinvenção ao longo do tempo é um exemplo concreto do que André Chervel (1990) define como a produção de uma cultura específica e original, na qual a escola constrói práticas e tradições únicas que se distinguem como instituição singular.

Conforme propõe Jean-Claude Forquin (1993), a escola reflete o caráter seletivo e derivado da cultura escolar, filtrando conhecimentos externos e adaptando-os às particularidades da comunidade rural. Esse processo é evidente na incorporação de práticas de promoção à saúde, como os bochechos com flúor. A prática, que se intensificou após a aprovação da Lei Federal n. 6.050 de 1974⁹⁷, reflete a defesa de entidades de saúde pública sobre a fluoretação como medida eficaz e de baixo custo para a prevenção da cárie dentária (Frazão, 1998). Embora a fluoretação das águas tenha sido a recomendação principal, muitas instituições optaram, especialmente até a década de 1970, por métodos preventivos alternativos, como os bochechos semanais de flúor, ainda que fossem esporádicos e com características de campanha (Botazzo, 1994). A ênfase nas atividades físicas e de saúde demonstra, assim, como a escola não apenas adota o currículo oficial, mas o ajusta de maneira particular para atender às necessidades locais, estabelecendo um equilíbrio entre o conhecimento científico formal e as práticas comunitárias, revelando a influência mútua entre o contexto regional e a prática pedagógica.

⁹⁷ A Lei nº 6.050, de 24 de maio de 1974, estabelece a obrigatoriedade da fluoretação da água em sistemas públicos de abastecimento quando houver estação de tratamento. Essa medida visa à prevenção de cáries, regulamentando que os projetos de construção ou ampliação de sistemas de abastecimento incluam a fluoretação da água, desde que haja viabilidade econômica e considerando o teor natural de flúor existente. A lei também prevê a possibilidade de financiamento público para a compra de equipamentos e produtos necessários à fluoretação. A vigência da lei começou 120 dias após sua publicação.

A análise dos documentos administrativos e pedagógicos da Escola Delfina dos Santos Faria demonstra uma coexistência de diferentes dimensões que estruturam sua cultura escolar. As práticas e rotinas registradas em livros de ponto e atas indicam formas de organização do trabalho docente e o monitoramento da presença e das atividades realizadas, evidenciando mecanismos de controle e regulação do cotidiano escolar.

Os registros de desempenho e boletins escolares formalizam os processos avaliativos, estabelecendo critérios para a progressão dos estudantes. Esses documentos estruturam a experiência educativa ao definir parâmetros para o acompanhamento do aprendizado, articulando-se às diretrizes que orientam a condução pedagógica.

A escola também está inserida em um conjunto normativo que vincula à rede educacional oficial. Decretos e portarias regulam a sua atuação, garantindo a validade dos certificados emitidos e estabelecendo a sua integração ao sistema educacional. Essas normativas expressam a relação entre a instituição e as instâncias reguladoras, evidenciando a interação entre diferentes formas de organização da cultura escolar.

Essas dimensões se articulam continuamente, configurando o funcionamento da escola a partir da intersecção entre práticas cotidianas, processos pedagógicos e regulamentações institucionais, em um movimento de adaptação às dinâmicas da comunidade e às exigências do sistema educacional.

Seguindo a abordagem de Guy Vincent (2001) sobre a "forma escolar", que estrutura as atividades educativas no tempo e no espaço, a Escola Delfina dos Santos Faria demonstra uma continuidade nas práticas pedagógicas, mesmo em meio às adversidades materiais. A necessidade de operar temporariamente na residência da merendeira, após o temporal que destruiu o prédio, é um exemplo da capacidade da comunidade de preservar a estrutura educacional essencial, mantendo horários e rotinas apesar da ausência de um espaço físico adequado. Isso mostra que a forma escolar não se restringe ao ambiente físico, mas envolve a manutenção de uma organização pedagógica consistente e previsível ao longo do tempo.

Dominique Julia (2001) nos demonstra que as regras e normas que orientam o trabalho educativo estruturam a organização escolar, garantindo a regularidade das práticas e a continuidade das atividades, mesmo em contextos adversos. Elementos como a progressão seriada, os registros de frequência e a comunicação formal entre escola e família conformam um sistema que possibilita a manutenção das rotinas

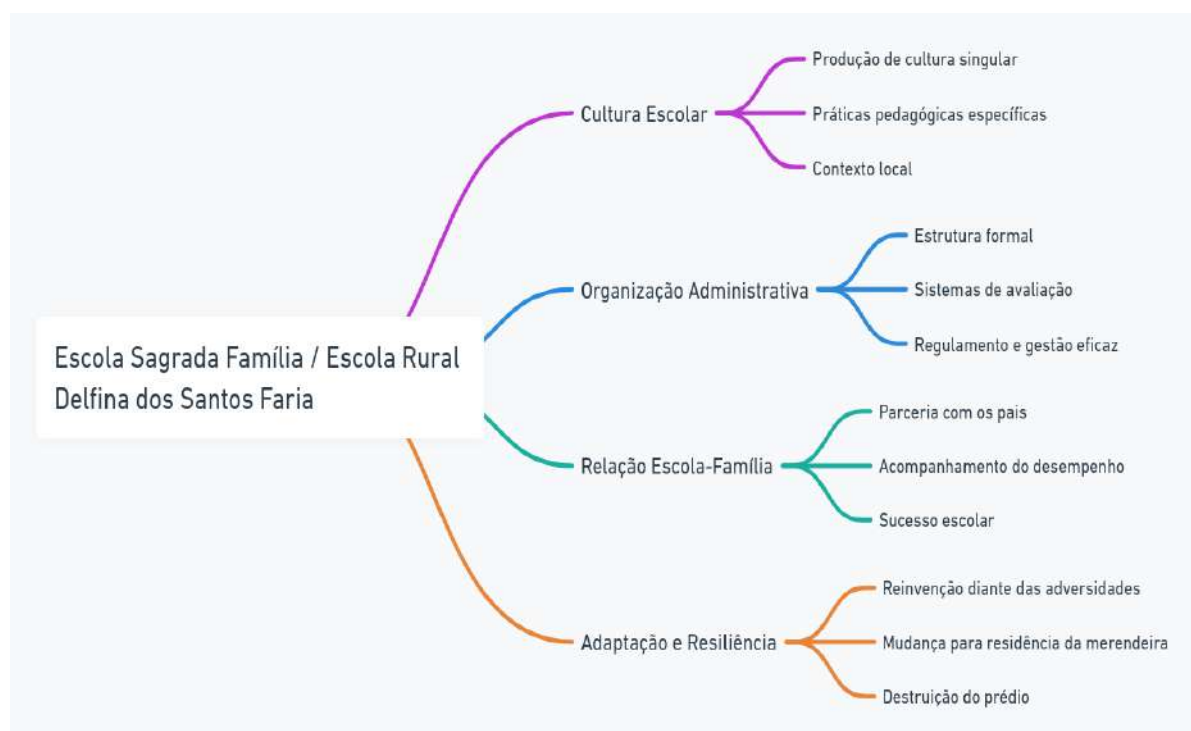
pedagógicas. A introdução de novas professoras e a preocupação com o desenvolvimento docente, evidenciada por estes documentos escolares registram orientações específicas, demonstram formas de organização do ensino que articulam permanências e adaptações dentro da dinâmica escolar.

A trajetória da Escola Rural Delfina dos Santos Faria evidencia como diferentes dimensões da cultura escolar se interconectam e se estruturam mutuamente. A produção de uma cultura específica e a seleção de conteúdos mostram processos de apropriação e ressignificação das práticas escolares, enquanto a articulação entre experiências cotidianas, orientações pedagógicas e normativas institucionais sinalizam as dimensões de seu funcionamento. A estrutura escolar e suas regras estabelecem padrões que organizam o ensino e garantem a previsibilidade necessária para enfrentar desafios estruturais e sociais no contexto da educação rural.

Neste sentido, a continuidade das atividades escolares, mesmo diante da interrupção do espaço físico da escola, demonstra a articulação dinâmica entre seus diferentes elementos. A decisão de utilizar temporariamente a residência da merendeira para manter as atividades e a preservação dos registros administrativos e pedagógicos indica estratégias de adaptação que possibilitam a permanência das práticas escolares em diferentes condições.

Nesse sentido, a trajetória da Escola Sagrada Família e sua transição para a Escola Rural Delfina dos Santos Faria exemplificam processos contínuos de reorganização e adaptação das práticas educativas. A escola constitui-se como um espaço que mantém sua função na formação da comunidade ao longo do tempo, conciliando exigências institucionais e necessidades locais em um movimento permanente de construção e supervisão da experiência escolar.

Figura 117 - Estrutura e dinâmica da Escola Sagrada Família / Escola Rural Delfina dos Santos Faria



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

5.4.4.18 Escola Rincão do Cravos/ Décio Marques

Nos acervos escolares, foram identificados apenas oito documentos referentes à Escola Rural Décio Marques. Dentre eles, destaca-se um documento que remonta à fase inicial da instituição, quando ainda utilizava a nomenclatura original de sua fundação: Rincão dos Cravos.

Figura 118- Boletim do Curso Primário - Escola Rincão dos Cravos, Bagé - 1968

BOLETIM DO CURSO PRIMÁRIO	
Estabelecimento:	Rincão dos Cravos
Nome do aluno:	Maria Helena F. Mendes
Série:	3ª
Ano letivo:	1968
Localidade:	Rincão dos Cravos - Tupi Silveira
Município:	Bagé
Estado:	R. G. Sul

Aos Srs. Pais ou Responsáveis.

O aproveitamento escolar de nossos alunos depende, em grande parte, do entendimento e da mútua cooperação entre o lar e a escola.

Assim, para atingir o objetivo a que se propõe — educação das crianças — a escola não pode dispensar a colaboração dos pais.

Solicitamos aos Srs. pais que nos visitem freqüentemente, pois, se trabalharmos unidos, poderemos levar os nossos filhos a alcançar o maior desenvolvimento possível.

Cordialmente,

Diretor

Professora

Fonte: Acervo escolar da SMEC, Hulha Negra, RS, 2024

Este registro inicial é particularmente significativo, pois não apenas confirma a transição histórica da escola, mas também preserva uma parte da identidade local, enraizada em sua memória e trajetória educacional. O Boletim do Curso Primário de 1968 é um testemunho relevante da história educacional de Rincão dos Cravos, uma localidade situada no município de Hulha Negra. Mais do que um simples registro acadêmico, este documento oferece uma perspectiva privilegiada sobre a organização do ensino na época, sinalizando elementos pedagógicos, sociais e culturais que configuraram a educação local.

A localização da escola, especificamente no Rincão dos Cravos, carrega uma carga histórica singular, pois o nome atual deriva de uma transformação linguística de "Rincão dos Escravos". Este topônimo evoca memórias do período colonial e destaca

a relevância estratégica que o desempenho da região em momentos-chave da história gaúcha.

No contexto educacional, o boletim reflete uma filosofia pedagógica que se destacou pelo esforço em aproximar escola e família, evidenciado na mensagem aos pais ou responsáveis. O texto sugere que o sucesso escolar depende de uma aliança estreita entre esses dois pilares, demonstrando uma compreensão pioneira para a época sobre a importância da colaboração ativa na formação integral do aluno. Essa visão educativa transcende a mera instrução em sala de aula, sublinhando o valor de uma educação conjunta, que extrapola as barreiras da instituição escolar e se estende ao ambiente familiar.

Três pontos centrais emergem da mensagem apresentada no boletim: a percepção de que o desempenho acadêmico está intimamente ligado ao entendimento e cooperação entre lar e escola; a reafirmação da educação infantil como objetivo primordial; e o incentivo explícito às visitas dos pais à escola, reforçando a necessidade de um diálogo contínuo entre professores e familiares. Essa ênfase na parceria educativa reflete uma perspectiva inovadora para a época, que, ainda hoje, permanece atual e ressoa nas práticas pedagógicas contemporâneas que buscam uma educação mais humanizada e participativa.

Assinado pela professora responsável, o documento não é apenas um reflexo do seu tempo, mas também um marco na história da instituição que mais tarde se tornaria a Escola Décio Marques. Ao analisar o boletim, somos levados a compreender como essa instituição evoluiu ao longo dos anos, partindo de uma visão pedagógica focada na comunidade e no envolvimento familiar. Ele nos permite vislumbrar as raízes de uma educação que se transformou e amadureceu, mas que nunca perdeu de vista a importância do vínculo entre escola, família e comunidade para o desenvolvimento pleno do aluno.

A criação da Escola Rural Décio Marques respondeu a uma necessidade urgente de expansão da educação nas áreas rurais, uma prioridade formalizada pelo nº 372. Este marco reforça sua identidade institucional ao vinculá-la ao projeto educacional do município e à ampliação do acesso ao ensino público em regiões afastadas. A oficialização da validade dos estudos ministrados ocorreu em 29 de dezembro de 1982, por meio da Portaria nº 31226, consolidando a formação ali fornecida e garantindo que o trabalho pedagógico realizado tivesse reconhecimento formal.

Contudo, a atuação na escola não restringe a transmissão de conhecimento. Ela também expressou os desafios inerentes à educação rural, como a dificuldade de acesso, determinados tanto pela distância quanto pelas condições precárias das estradas. Os registros do acervo, como as atas escolares e os boletins com assinaturas dos pais, ilustram o esforço conjunto da comunidade para assegurar a continuidade da educação, mesmo em cenários de adversidade. A adaptação provisória da escola na residência da merendeira, após a destruição do prédio escolar, evidencia essa resistência e compromisso da comunidade. A manutenção de uma oferta de ensino nas áreas rurais reafirma, assim, o empenho da instituição na democratização da educação e na inclusão social.

No entanto, uma análise das condições estruturais da escola revela deficiências que impactam diretamente a qualidade pedagógica e o bem-estar dos envolvidos. A localização afastada dos banheiros, somada à falta de portas, não se resume a uma carência de infraestrutura, mas também levanta questões de dignidade para alunos e professores. Da mesma forma, a ausência de pintura e falta de limpeza adequadas comprometem a organização do espaço escolar, criando um ambiente que poderia afetar a aprendizagem dos estudantes.

A ausência de água potável é um ponto crítico que transcende o conforto, tornando-se uma questão de saúde pública. Nas áreas rurais, essa situação é agravada pela dificuldade de acesso a recursos, destacando a necessidade de políticas públicas mais eficazes que sejam consideradas como observadoras locais. Essas condições adversas afetam tanto o rendimento dos alunos quanto a participação da comunidade, enfatizando que a desorganização aparente não é apenas reflexo da falta de recursos, mas também das limitações históricas e políticas da região.

Nesse cenário desafiador, o que emerge é um clima pedagógico resiliente, sustentado pela dedicação dos professores e pela qualidade das interações humanas. A resistência pedagógica constrói-se nas práticas cotidianas e na inventividade daquelas que fazem parte da comunidade escolar. Assim, mesmo em meio às dificuldades estruturais, a missão educativa se mantém viva, evidenciando o papel essencial das relações sociais e do engajamento comunitário.

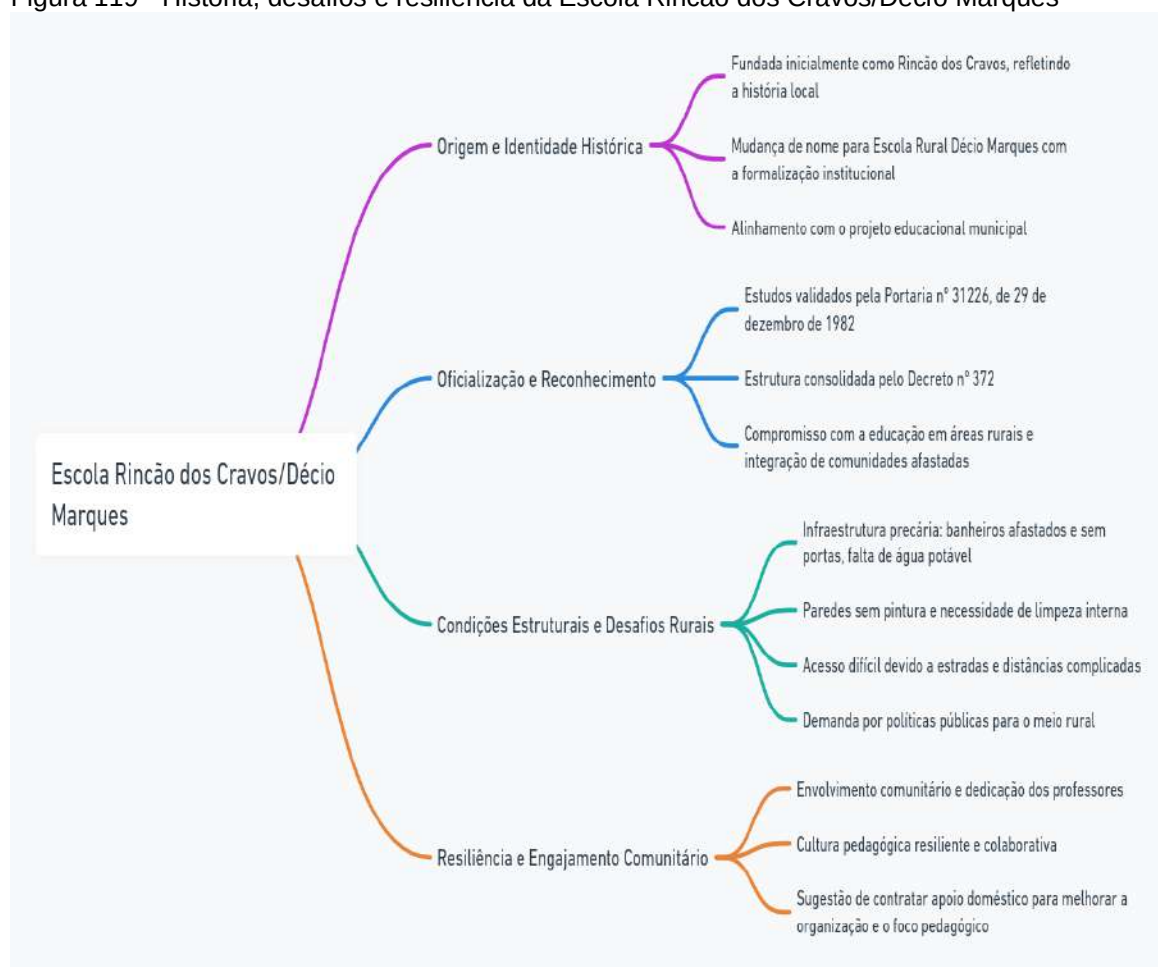
Em um dos documentos averiguados havia recomendação para a contratação de um profissional doméstico para apoio operacional na escola, refletindo a necessidade de aliviar a sobrecarga dos docentes e garantir um ambiente escolar

minimamente organizado e acolhedor. Esse apoio transcende a questão administrativa e permite a interdependência entre a infraestrutura e o funcionamento eficiente da escola. A iniciativa não apenas otimiza o tempo dos professores para a prática pedagógica, mas também contribui para a criação de um espaço mais saudável e cooperativo.

Em resumo, uma análise das condições da Escola Rural Décio Marques revela um equilíbrio delicado entre as limitações estruturais e a força das interações humanas. A superação dos desafios, alicerçada na resiliência coletiva e no envolvimento da comunidade, mostra que, mesmo diante das adversidades, é possível construir uma experiência educativa significativa e transformadora.

Observe os elementos sintetizados como dimensões históricas, institucionais, estruturais e humanas que envolveram o percurso da escola, oferecendo uma visão abrangente por meio deste mapa mental.

Figura 119 - História, desafios e resiliência da Escola Rincão dos Cravos/Décio Marques



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

5.4.4.19 Escola Hipólito Ribeiro

A Escola Hipólito José da Costa, localizada na Zona dos Barres, possui uma trajetória significativa no contexto educacional da região. Sua origem remonta ao ano de 1962, embora sua formalização oficial tenha ocorrido posteriormente por meio do Decreto nº 372, que regularizou retroativamente sua criação. Inicialmente conhecida como Escola Zona dos Barres, essa instituição teve papel relevante na integração das comunidades rurais ao sistema educacional, tornando-se um elo fundamental na rede pública. Ao estar inserida na rede SEDEP, a escola se beneficiou das novas políticas educacionais que visavam expandir e reorganizar o ensino nas regiões periféricas e rurais, consolidando sua presença como referência na área.

O exame dos 112 documentos digitalizados revela uma série de aspectos sobre a evolução administrativa e pedagógica da escola, bem como sobre suas práticas educacionais ao longo do tempo. As dificuldades enfrentadas pela instituição evidenciaram a tensão entre as exigências normativas e a capacidade limitada de oferecer uma estrutura adequada. A questão da titulação docente surge como um desafio crucial, demonstrando a dificuldade de envolvimento profissional para atuar em áreas rurais. A deficiência de instalações sanitárias e a ausência de uma área administrativa organizada são sinais de precariedade estrutural enfrentada, comprometendo a organização interna e as condições para a manutenção de um ambiente educativo funcional.

A documentação revela o funcionamento contínuo da escola por meio de fichas de inscrição, históricos escolares e guias de transferência. As fichas de inscrição, abrangendo o período de 1978 a 1988, refletem a preocupação em manter registros detalhados dos alunos e em garantir a continuidade de suas trajetórias educacionais. Os históricos escolares de 1981 e anos subsequentes demonstram uma prática metódica de controle do desempenho estudantil, demonstrando que a escola buscava garantir que os estudantes alcançassem os objetivos mínimos de aprendizagem. Ao mesmo tempo, as guias de transferência e as pastas de alunos dos anos 1975 a 1977 evidenciam um esforço para facilitar a mobilidade dos estudantes e acompanhar seu progresso ao longo dos ciclos educacionais.

A cultura escolar da Escola Hipólito José da Costa também está marcada por uma interação estreita entre a instituição e a comunidade local. Os registros mostram que a escola se posicionou não apenas como um espaço de ensino formal, mas

também como um ponto de encontro de expectativas e necessidades das famílias. A documentação relativa à transferência de alunos e à gestão do corpo docente sugere um relacionamento ativo e dinâmico entre escola e comunidade, com a participação das famílias influenciando diretamente o funcionamento da instituição.

Em termos de frequência e aproveitamento, a análise dos índices documentados permite identificar tanto o compromisso da escola em monitorar o desempenho acadêmico quanto os desafios enfrentados para garantir a regularidade na participação dos alunos. A frequência média ao longo dos anos é positiva, mas marcada por oscilações em função de fatores sociais e econômicos que influenciam a evasão escolar. A partir dos registros, observa-se uma média aproximada de 80% de frequência, diminuindo um esforço contínuo para manter os estudantes na escola, embora a evasão em alguns anos tenha superado 20%

Os índices de aproveitamento variam conforme as disciplinas e os anos, com destaque para a Educação Moral e Cívica e a Matemática, que apresentaram resultados regulares ao longo do tempo. As médias gerais de notas, conforme apurado nos históricos escolares, situam-se entre 6,0 e 7,5, indicando um desempenho dominante, mas também refletindo as dificuldades enfrentadas por alunos em disciplinas mais exigentes.

A cultura institucional da Escola Hipólito José da Costa demonstra um esforço contínuo em alinhar-se às normativas do sistema educacional formal, apesar das limitações. A prática documental rigorosa, visível nas fichas de matrícula e nas atas de resultados finais, reflete a busca pela regularidade e pelo controle do processo educacional. A escola atuante também como um espaço de civismo e disciplina, enfatizando a formação integral do estudante, alinhada às expectativas da sociedade da época.

A Escola Hipólito José da Costa exemplifica como uma instituição pode desenvolver uma cultura escolar própria, ao mesmo tempo em que responde às exigências normativas e enfrenta desafios locais. O exame dos documentos escolares com base nos conceitos de Chervel (1990), Forquim (1996,1998) demonstra que a cultura escolar da instituição é marcada por uma tensão constante entre continuidade e mudança, tradição e inovação. Essa tensão define a identidade da escola e revela tanto seu potencial quanto seus limites na busca por uma educação significativa e transformadora.

Além disso, a cultura escolar da Escola Hipólito José da Costa mostra articulações contínuas entre múltiplas dimensões, onde práticas locais e normativas convivem em um ambiente desafiador. Como apontado por Viñao Frago (1996, 1998), essa convivência entre continuidade e mudança cria um campo de tensão produtiva, no qual a escola, apesar das dificuldades, se esforça para manter sua relevância e integrar a comunidade ao projeto educacional. A transição do ensino religioso para uma educação orientada por valores cívicos é um exemplo dessa capacidade de adaptação, refletindo não apenas as mudanças na sociedade brasileira, mas também uma tentativa da escola em alinhar-se às políticas educacionais e às demandas sociais emergentes.

A presença constante de práticas documentais formais, como guias de transferência e registros de frequência e notas, sugere que a escola internalizou a lógica administrativa e burocrática do sistema educacional brasileiro. No entanto, essa formalização nem sempre encontra correspondência nas condições estruturais e materiais da escola.

Além disso, as estimativas anuais e o controle rigorosamente da frequência demonstram uma tentativa contínua de garantir a permanência e o sucesso dos estudantes. A centralidade das disciplinas normativas, como Educação Moral e Cívica, reflete o caráter seletivo da cultura escolar identificado por Forquin (1993), em que certos conhecimentos são valorizados em função da manutenção de uma ordem social e política exigida.

Ao longo do tempo, os documentos expressam momentos de ruptura e transformação. A integração da escola à rede SEDEP representa um marco apontando uma tentativa de modernização e reorganização da educação pública em áreas rurais e periféricas. No entanto, essa modernização não foi isenta de desafios, como demonstra a dificuldade de trazer e reter professores difíceis. Esse problema é recorrente nos registros e destaca a tensão constante entre a expectativa normativa de uma educação de qualidade e a realidade da precariedade estrutural e de recursos humanos. Como discutem Viñao Frago (1996, 1998), esses pontos específicos são características específicas das instituições escolares, onde mudanças significativas, muitas vezes ocorrem de forma lenta e gradual.

Por outro lado, Julia (2001) destaca que a escola não atua isoladamente, mas em interação constante com outras culturas contemporâneas. A análise dos documentos de Hipólito José da Costa sugere que a escola se posiciona como um

espaço de mediação entre a cultura comunitária e como critério do sistema educacional formal. A transição do currículo religioso para um currículo mais secular reflete esse movimento de acomodação às demandas sociais e políticas da época. Contudo, essa acomodação nem sempre dá sem conflitos, especialmente em uma comunidade rural onde as tradições e os valores religiosos ainda desempenham um papel relevante na vida cotidiana.

Ao explorar as dinâmicas entre culturas primárias e secundárias, como sugere Julia (2001), observa que a escola Hipólito José da Costa foi capaz de se constituir como um espaço de formação básica essencial para a integração social dos jovens. Embora os registros se concentrem principalmente no ensino de 1º grau, a escola também desempenhou a função de preparar seus alunos para níveis educacionais mais elevados e para o mercado de trabalho. Essa dualidade na função educacional reflete a complexidade do projeto escolar, que busca atender tanto às necessidades imediatas da comunidade quanto às expectativas mais amplas de um sistema educacional em transformação.

Uma análise quantitativa dos documentos confirma a manutenção de certos padrões ao longo das décadas. A média de frequência de 85% e os índices de aprovação entre 70% e 80% indicam uma estabilidade relativa na trajetória escolar dos estudantes, apesar dos desafios estruturais. A distribuição equilibrada de gênero, com 51% de alunos do sexo masculino e 49% do sexo feminino, sugere que a escola conseguiu manter uma inclusão equitativa ao longo do tempo, o que é particularmente relevante em um contexto rural. No entanto, as taxas de evasão, que variam ao longo dos anos, evidenciando a persistência de dificuldades sociais e econômicas que afetam a continuidade dos estudos, como a necessidade de trabalhar desde cedo ou a migração sazonal das famílias.

Por fim, a Escola Hipólito José da Costa exemplifica a complexidade das instituições educacionais em contextos rurais e periféricos. A união entre tradição e inovação, burocracia e prática local, revela a riqueza e a complexidade da cultura escolar da instituição. Como apontam Chervel (1990) e Viñao Frago (1996, 1998), a escola é um espaço de produção cultural própria, onde as normas e práticas são constantemente negociadas e transformadas em função das demandas internas e externas.

Por fim, a análise dos documentos de Hipólito José da Costa não evidencia apenas as dificuldades enfrentadas pela instituição, mas também destaca sua

resiliência e capacidade de adaptação, tornando-a uma referência significativa para a comunidade e para o sistema educacional da região. Essas quatro palavras sintetizam a identidade da Escola Hipólito José da Costa, abrangendo a tensão, os desafios e as conquistas que marcaram sua trajetória.

Figura 120 - Pilares da Escola Hipólito José da Costa: Disciplina, adaptação, civismo e resiliência



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

5.5 Análise das categorias

Neste tópico, vamos trabalhar com cinco categorias temáticas fundamentais para a análise documental: Infraestrutura, Práticas pedagógicas, Participação comunitária, Gestão escolar e Desempenho acadêmico. Essas categorias foram escolhidas como pilares para organizar a problematização dos documentos e permitir uma visão crítica sobre os padrões e especificidades das práticas escolares, destacando tanto os desafios quanto as conquistas dessas instituições ao longo das décadas.

Ao observar a Infraestrutura, surge uma questão central: como garantir um ambiente minimamente adequado para o ensino quando as escolas enfrentam sérias

deficiências estruturais? Em muitas escolas, especialmente nas áreas rurais, o estado das instalações físicas e a falta de recursos básicos evidenciam a precariedade das condições de aprendizagem. Este aspecto sinaliza a missão do Estado em fornecer suporte para que a educação aconteça em condições dignas, expondo os alunos a uma educação marcada pela desigualdade estrutural.

Nas Práticas Pedagógicas, a análise documental aponta para uma necessidade de adaptação constante dos métodos de ensino, em resposta às limitações locais. No entanto, a improvisação pedagógica, que poderia ser vista como um esforço criativo, também reflete uma falta de políticas educacionais consistentes e de formação adequada para os professores. Essa dependência da adaptação como solução, sem suporte técnico e metodológico, levanta dúvidas sobre a qualidade do ensino e sobre como ele prepara os estudantes para os desafios futuros.

A participação comunitária surge como um fator essencial, mas também problemático. O envolvimento ativo da comunidade na vida escolar é frequentemente visto como positivo, mas, em muitos casos, ocorre como uma resposta à ausência de apoio governamental. A comunidade assume responsabilidades que deveriam ser do Estado, criando uma relação ambígua onde a autonomia comunitária se confunde com a negligência estatal. Isso levanta uma reflexão: até que ponto a participação comunitária é um sinal de fortalecimento ou de abandono?

A Gestão escolar enfrenta o desafio de diretrizes conciliares burocráticas com as necessidades locais, gerando um ambiente administrativo que muitas vezes se vê sobrecarregado. A análise aponta para uma gestão que luta para funcionar dentro de normas padronizadas, mas que encontra dificuldades em atender à realidade singular de cada escola. Este aspecto problematiza a adequação dos modelos de gestão centralizados, questionando sua efetividade e indicando a necessidade de políticas flexíveis que considerem as particularidades regionais.

Por fim, o desempenho científico reflete diretamente as dificuldades estruturais e pedagógicas enfrentadas. Os resultados dos alunos não podem ser vistos isoladamente; eles são produtos das condições adversas e das práticas improvisadas. A persistência em avaliações padronizadas ignora essa dinâmica e reforça um ciclo de desigualdades, em que o desempenho é avaliado sem levar em conta o contexto. Esse aspecto provoca uma reflexão sobre a necessidade de reformular os critérios de avaliação para incluir as realidades locais e sociais dos alunos.

Essas categorias temáticas, portanto, não apenas organizaram a análise documental, mas também indicaram a profundidade dos desafios enfrentados e a resiliência necessária para superar as adversidades neste cenário educacional local da Hulha Negra.

5.5.1 Infraestrutura das Escolas Municipais: Desafios e adaptações

A análise das escolas municipais expressa um panorama marcado por precariedade estrutural, desafios contínuos e um esforço coletivo de adaptação ao longo do tempo. A infraestrutura das instituições rurais não é apenas uma questão de estética, mas afeta diretamente o cotidiano escolar, o bem-estar dos alunos e professores e a qualidade do ensino oferecido. As condições dos prédios evidenciaram dificuldades que ultrapassam a simples falta de conforto: elas se tornam obstáculos reais para a frequência escolar, a permanência dos estudantes e a eficácia pedagógica.

Prédios escolares deteriorados, telhados danificados, banheiros afastados e sem portas, e a ausência de água potável e energia elétrica são desafios recorrentes entre as instituições verificadas. A Escola Castro Alves, por exemplo, enfrentava, em 1977, a falta de energia elétrica, limitando as atividades diárias e moldando a rotina da escola. Sem recursos mínimos, manter as aulas regulares tornou-se uma tarefa árdua. Essa dificuldade também é visível na Escola Doutor Feitosa, que desde 1964 buscava solucionar problemas estruturais, sendo que a portaria nº 31.226 apontava a urgência de reformas.

A falta de infraestrutura afetava diretamente a segurança e o bem-estar da comunidade escolar. Na Escola Santa Izabel, as instalações deficientes representavam riscos à integridade física de professores e alunos, prejudicando não apenas o ensino, mas também a confiança da comunidade na escola como um espaço seguro. Nessas condições adversas, a proteção estrutural das escolas não era apenas um detalhe: a precariedade estrutural minava o desejo das crianças e famílias em manter a frequência escolar e comprometer o processo de aprendizagem.

Apesar das dificuldades, a análise evidencia impressionante capacidade de adaptação das escolas e das comunidades. A mobilização coletiva foi um fator essencial para manter a missão educacional viva, mesmo em cenários de extrema adversidade. A Escola José de Alencar exemplifica essa mobilização: a comunidade

não apenas conheceu as deficiências estruturais, mas também reformou as instalações, oferecendo moradia para professores. Essa iniciativa não só melhorou as condições físicas da escola, mas também fortaleceu o vínculo entre educadores e a comunidade, promovendo laços sociais duradouros.

A capacidade de improvisação foi outro elemento central na sobrevivência das instituições. Um caso emblemático é o da Escola Delfina dos Santos Faria, que, após uma destruição temporal do seu prédio, transferiu temporariamente as aulas para a casa da merendeira. Esse episódio evidencia não apenas a precariedade das instalações físicas, mas também a criatividade e a determinação da comunidade escolar em garantir a continuidade da educação. A Escola Salvador Jardim, por sua vez, superou parte dos desafios com a construção de moradias para os professores, reforçando o vínculo entre educadores e comunidade e garantindo maior estabilidade no corpo docente.

Contudo, as melhorias não eliminaram completamente as dificuldades. A adaptação aos contextos adversos foi um processo contínuo e necessário. Em muitas instituições, as reformas realizadas apenas amenizavam os problemas mais urgentes, sem resolver a precariedade estrutural de forma definitiva. As escolas públicas às intempéries e à falta de recursos exigem um esforço contínuo de manutenção e improvisação.

A infraestrutura das escolas municipais reflete uma narrativa de desafios persistentes e uma luta constante por condições mínimas de funcionamento. As deficiências estruturais não eram apenas obstáculos físicos: elas impactavam diretamente a motivação de professores e aulas e proporcionavam uma resiliência coletiva das comunidades envolvidas. Mesmo com recursos escassos, a criatividade e a união comunitária permitiram que as instituições continuassem a funcionar, adaptando-se às adversidades e oferecendo um serviço educacional que fosse além do ensino formal.

O percurso dessas escolas mostra que a infraestrutura, apesar das limitações, reflete a resistência e a criatividade das comunidades. A superação dos desafios estruturais evidencia a importância da educação nesses territórios, onde a escola, mesmo diante das dificuldades, se encontra como um espaço fundamental de aprendizado e convivência.

5.5.2 Práticas Pedagógicas: Adaptação, inovação e compromisso com a realidade local

As práticas pedagógicas nas escolas municipais mostraram uma evolução contínua, marcada pela necessidade de adaptação às realidades rurais e pela busca de inovação dentro das limitações estruturais e de recursos. Essas práticas foram moldadas tanto pelas condições adversárias quanto pelo compromisso dos professores e da comunidade em manter um ensino significativo.

O ensino multisseriado emergiu como uma característica recorrente, exigindo abordagens pedagógicas diferenciadas e uma notável capacidade dos educadores de integrar o aprendizado de alunos com diferentes idades e níveis de conhecimento em uma mesma sala. A adaptação a essa realidade foi uma necessidade, não uma escolha, e denotou a capacidade dos docentes em promover um ensino eficaz, mesmo em condições adversas.

A personalização do atendimento ao aluno também emergiu como uma prática pedagógica relevante. Na Escola Castro Alves, por exemplo, a introdução de fichas individuais e boletins personalizados permitiu um acompanhamento mais próximo do progresso dos estudantes. Esse tipo de prática está adaptado com teorias educacionais que valorizam a aprendizagem personalizada e o acompanhamento contínuo, atendendo às necessidades específicas de cada aluno e facilitando sua permanência na escola.

Em algumas escolas, houve uma evolução nas práticas avaliativas, aproximando-se de abordagens pedagógicas mais formativas e originais para uma intervenção individualizada. A Escola Doutor Feitosa exemplifica essa tendência, ao adotar planos de recuperação contínua para alunos com dificuldades, em vez de se limitarem às taxas somativas tradicionais. Essa prática reflete o alinhamento com políticas educacionais e teorias que defendem a avaliação como uma ferramenta de aprendizado e intervenção pedagógica, não apenas como um meio de aferir resultados.

A incorporação de atividades práticas e contextualizadas foi outra característica marcante das práticas pedagógicas das escolas comprovadas. A Escola José de Alencar, por exemplo, integrava disciplinas domésticas e atividades ao ar livre ao seu currículo, preparando os alunos para a vida no campo e reforçando as habilidades para o cotidiano rural. Essa prática pedagógica sinalizou uma conexão entre o

conteúdo educacional e as demandas da comunidade, alinhando-se com a visão de que a educação deve ser relevante para a realidade dos estudantes.

Algumas escolas foram além do ensino formal e promoveram atividades culturais e sociais que fortaleceram a comunidade. A Escola Marechal Cândido Rondon, por exemplo, organizava eventos comemorativos e encontros culturais, ampliando a educação em uma experiência integrada à vida local. Essas atividades não apenas complementaram o aprendizado na sala de aula, mas também consolidaram a escola como um espaço de socialização e construção de laços comunitários. Essa prática adota uma cultura escolar que ultrapassa o simples ensino de disciplinas, enfatizando a importância da educação como um processo coletivo e social.

O currículo das escolas medradas reflete a seletividade da cultura escolar descrita por Forquin (1993). Disciplinas como Matemática e Língua Portuguesa eram privilegiadas, enquanto áreas mais técnicas e científicas, além de conteúdos artísticos, eram deixadas de lado ou recebiam menos atenção. Essa ênfase nas disciplinas básicas indica uma adaptação às expectativas sociais da época e à necessidade de garantir que os alunos dominem habilidades consideradas essenciais. No entanto, essa abordagem também criou lacunas significativas, limitando o acesso a uma formação mais ampla e diversificada.

As práticas pedagógicas evidenciaram o equilíbrio delicado entre desafios e inovações. As escolas enfrentam limitações de recursos, dispersão geográfica dos alunos e condições estruturais precárias, mas respondem a esses desafios com criatividade e resiliência. A adoção do ensino multisseriado, a personalização do atendimento, a incorporação de atividades práticas e a realização de eventos culturais demonstram que, mesmo em meio a tantas dificuldades, o compromisso com a educação é inabalável.

As escolas envolvidas nesse contexto estruturaram uma cultura pedagógica que se configurou a partir da necessidade de adaptação e da relação com o meio em que estavam inseridas. A interação entre práticas educativas e o espaço rural evidencia que a educação nessas instituições ultrapassava a transmissão de conteúdos acadêmicos, funcionando como uma resposta às demandas sociais e culturais da comunidade.

Mesmo diante de condições adversas, diferentes formas de organização do ensino foram construídas, possibilitando a continuidade das atividades escolares. O

processo educativo, além de cumprir sua função institucional, tornou-se um elemento central na articulação entre conhecimento, práticas locais e dinâmicas sociais, reafirmando o papel da escola na formação e no cotidiano da comunidade.

5.5.3 Envolvimento Comunitário: Integração e desafios entre comunidade e escola

O envolvimento comunitário atuou como um pilar relevante nas escolas municipais desta zona distrital. Em algumas escolas, como José de Alencar, a comunidade participou, contribuindo com recursos financeiros e na gestão escolar. A doação de terrenos e a construção de moradias para professores são exemplos de cooperação comunitária, fortalecendo a escola como um espaço central na vida social.

Por outro lado, a participação comunitária apresentou desafios em escolas como Santa Izabel e Visconde de Mauá, onde as dificuldades de transporte e as distâncias geográficas dificultaram uma maior integração das famílias. A precariedade das estradas e o isolamento das áreas rurais afetaram não apenas a frequência dos alunos, mas também a participação ativa da comunidade nas decisões e na rotina escolar.

A Escola Luterana Emanuel, com sua identidade confessional, destacou-se pela forte interação entre escola e comunidade religiosa, reforçando laços culturais e étnicos. A integração com a ANEL e a manutenção de valores germânicos também demonstram como a cultura escolar se entrelaçou com a identidade local, promovendo um senso de pertencimento.

A gestão escolar das instituições municipais expressa uma luta constante pela autonomia em meio aos desafios burocráticos e financeiros. A transição para a rede SEDEP, por exemplo, trouxe modernizações administrativas, mas também resultou nas escolas com maior alinhamento com as políticas públicas, limitando a autonomia local.

A Escola Marechal Cândido Rondon se destacou por criar uma gestão proativa, com diretores e professores engajados na criação de rotinas e no desenvolvimento de atividades. A Escola Visconde de Mauá esteve imersa em dificuldades administrativas significativas, como a falta de comunicação com a Secretaria Municipal de Educação e a ausência de registros escolares completos, prejudicando a continuidade pedagógica.

Em todas as escolas, a gestão enfrentou desafios logísticos, como a alta rotatividade de professores. A Escola Delfina dos Santos Faria ilustra essa realidade ao transferir temporariamente suas atividades para a casa de uma merendeira após um temporal. A resiliência administrativa e a capacidade de adaptação demonstram que, mesmo em contextos adversos, a gestão escolar conseguiu manter a missão educativa.

O desempenho acadêmico das escolas municipais varia ao longo do tempo, refletindo as condições socioeconômicas e estruturais de cada contexto. A Escola Marechal Cândido Rondon apresentou uma média de aprovação consistente enquanto a Escola Salvador Jardim ofereceu taxas alarmantes de evasão, especialmente entre os alunos do sexo masculino, que frequentemente deixavam os estudos para trabalhar na agricultura.

Apesar das dificuldades, várias escolas implementaram práticas inovadoras para melhorar o desempenho dos alunos. A Escola Doutor Feitosa, por exemplo, propôs planos de recuperação contínua, demonstrando um compromisso com a aprendizagem individualizada. A Escola Luterana Emanuel destacou-se pela personalização do ensino e pelo acompanhamento próximo dos alunos, embora tenha enfrentado queda nas taxas de aprovação durante períodos de crescimento demográfico.

A irregularidade na frequência escolar foi um desafio recorrente, como observado na Escola Visconde de Mauá, onde as condições de infraestrutura e transporte impactaram diretamente a permanência dos estudantes.

Essas análises denotam que as escolas municipais demonstraram compartilhar desafios comuns, mas também desenvolveram estratégias singulares para enfrentar suas dificuldades. O envolvimento comunitário, a gestão resiliente e o compromisso com a melhoria do desempenho acadêmico foram características que sustentaram essas instituições ao longo dos anos.

5.5.4 Gestão Escolar: Autonomia, burocracia e participação comunitária

A gestão escolar, conforme observada na transição da Escola Sagrada Família para a Escola Rural Delfina dos Santos Faria, ilustra o impacto das reorganizações administrativas. Essas mudanças exigiram alinhamento com novas diretrizes educacionais, evidenciando como a gestão precisa ser adaptada rapidamente às

políticas públicas e às novas demandas estruturais, ainda que sob limitações financeiras e burocráticas.

A Escola José de Alencar e a Santa Izabel exemplificam momentos críticos em que a gestão teve que atuar como uma questão de sobrevivência. Em ambos, o envolvimento da comunidade foi preponderante durante momentos de incerteza administrativa, como na anexação de Hulha Negra a Candiota, destacando a necessidade de adaptação e a busca por continuidade nas operações escolares.

Algumas escolas, como a Escola Delfina dos Santos Faria, demonstraram maior autonomia ao manter atividades, mesmo após a destruição de suas instalações físicas, evidenciando uma gestão escolar resiliente e proativa. Entretanto, essa autonomia é limitada, e escolas como a Alberto Schweitzer sinalizaram dificuldades adicionais devido ao isolamento geográfico e à insuficiência de recursos. O equilíbrio entre as exigências burocráticas e as necessidades práticas foi uma constante na gestão dessas instituições.

As escolas seguiram padrões rígidos de registros administrativos, tais como frequência e avaliações documentadas regularmente. Esse treinamento burocrático, oferecido em escolas como a Escola Visconde de Mauá e a Escola Salvador Jardim, reflete a necessidade de conformidade com o sistema educacional e o alinhamento com as normas legais. No entanto, esses processos administrativos, embora necessários, também representaram um fardo para a gestão escolar, consumindo tempo e recursos que poderiam ter sido direcionados para outras melhorias operacionais.

Em muitas das escolas, como na Escola José de Alencar e Marechal Cândido Rondon, a comunidade desempenhou um papel ativo na gestão escolar. A participação nos conselhos de pais e mestres e o envolvimento direto em eventos e decisões escolares não apenas mitigaram as limitações estruturais, mas também reforçaram os laços entre escola e sociedade. Esse engajamento foi fundamental para superar desafios locais, especialmente em momentos de escassez de recursos.

Por outro lado, períodos de baixa participação comunitária, como em algumas fases da Escola Santa Izabel, destacam como as dificuldades econômicas e sociais podem limitar o envolvimento das famílias e impactar a gestão. Ainda assim, a presença constante de figuras comunitárias e as ações de terreno demonstram que, mesmo em cenários adversos, houve esforços para garantir a sobrevivência dessas instituições escolares.

O funcionamento das escolas municipais depende de um equilíbrio entre a autonomia institucional e a relação com as políticas públicas. A burocracia esteve presente em todas as instituições, mas a atuação dos diretores e a participação da comunidade foram fatores que garantiram a manutenção das atividades escolares e sua articulação com as demandas locais.

Em contextos rurais, a gestão escolar não se restringe à administração de recursos, mas envolve um conjunto de relações e negociações entre a escola, a comunidade e as diretrizes governamentais. Esse processo permitiu a adaptação das práticas educacionais às condições específicas de cada localidade, estabelecendo configurações entre diferentes instâncias que influenciaram a organização do ensino.

5.5.5 Desempenho acadêmico integrado das Escolas Municipais

A evasão escolar foi um desafio recorrente, especialmente nas séries finais do primário, em que muitos estudantes, em sua maioria meninos, deixaram a escola para contribuir com a economia familiar por meio do trabalho agrícola. Em instituições como o Jardim Salvador e a Escola Santa Izabel, os índices de abandono alcançaram patamares elevados, evidenciando a necessidade de estratégias mais eficazes para a permanência dos alunos em regiões marcadas por vulnerabilidades econômicas.

A ausência de transporte adequado e as grandes distâncias entre as residências e as escolas, como no caso da Escola Alberto Schweitzer, dificultavam a regularidade na frequência, resultando, muitas vezes, no afastamento definitivo dos estudantes.

Escolas como Castro Alves e Alberto Schweitzer enfrentaram desafios relacionados à evasão, principalmente nas séries finais do primário, onde muitos alunos abandonaram os estudos devido às responsabilidades familiares e à necessidade de trabalho. A Escola Castro Alves, por exemplo, registrou uma média de 18,4% de abandono entre os meninos, contrastando com uma evasão feminina de 11,1%. Essa disparidade ilustra como as questões sociais e culturais moldaram a frequência e o desempenho escolar, exigindo das escolas soluções específicas para mitigar tais dificuldades.

Apesar das dificuldades, algumas inovações são notáveis. A Escola Marechal Cândido Rondon conseguiu manter médias de aprovação entre 60% e 80% em disciplinas como Matemática e Língua Portuguesa. Da mesma forma, na Escola

Castro Alves, houve uma preocupação evidente com o desempenho dos alunos por meio do acompanhamento constante por fichas e boletins individuais, destacando um compromisso com a avaliação contínua e a recuperação dos estudantes com dificuldades.

A Escola Doutor Feitosa ilustra uma evolução pedagógica, aplicando planos de recuperação contínua, fechados com práticas de avaliação formativa. Essa abordagem reflete um esforço em promover intervenções pedagógicas eficazes, garantindo que as dificuldades dos alunos não resultem automaticamente em reprovações, mas sejam tratadas como oportunidades de aprendizagem.

As condições climáticas e a infraestrutura precária influenciaram diretamente o rendimento acadêmico. Nas escolas localizadas em áreas remotas, como a Zona dos Mielkes/Alberto Schweitzer, as dificuldades de acesso foram barreiras constantes. As limitações no acesso a materiais pedagógicos e a falta de atividades extracurriculares prejudicaram a capacidade dessas escolas de engajar os alunos de forma satisfatória, dificultando a retenção e a continuidade nos estudos.

As escolas, como a Escola Visconde de Mauá, adaptaram seus currículos e práticas pedagógicas para integrar valores e tradições culturais locais, como o ensino religioso na Escola Alberto Schweitzer, que frequentava uma comunidade predominantemente luterana. No entanto, esta ênfase em uma cultura escolar específica também limita o acesso a conhecimentos científicos mais amplos, restringindo as perspectivas educacionais e profissionais dos alunos.

A realidade rural influenciou profundamente o desempenho acadêmico. A Escola José de Alencar, por exemplo, incorporou disciplinas domésticas e práticas ao ar livre, preparando os alunos para a vida no campo. Essa adaptação curricular teve um efeito positivo na retenção dos estudantes, demonstrando que uma educação contextualizada pode contribuir para a permanência dos alunos nas escolas.

Além disso, os documentos escolares indicam uma relação estreita entre a escola e a comunidade, com iniciativas inovadoras à participação das famílias no processo educativo. Em Salvador Jardim, a localização da escola em meio à comunidade e sua integração com o clube e o posto de saúde desenvolve a criação de um ambiente favorável à aprendizagem. No entanto, nas séries mais avançadas, a insuficiência de infraestrutura e a necessidade de inserção no trabalho ainda representavam obstáculos à permanência dos alunos.

Outrossim, a articulação entre a cultura escolar e a realidade local foi um aspecto determinante do desempenho acadêmico. Escolas que cultivaram uma parceria com a comunidade, como a Escola José de Alencar, conseguiram contornar parcialmente as limitações estruturais, garantindo uma maior estabilidade no corpo docente e uma continuidade nas práticas educativas.

O desempenho acadêmico das escolas municipais reflete um equilíbrio delicado entre desafios estruturais e sociais e conquistas educacionais importantes. As estratégias adaptativas, como a introdução de planos de recuperação e a personalização do atendimento ao aluno, demonstram que, mesmo em contextos adversos, é possível promover uma educação de qualidade. No entanto, a persistência da evasão escolar e a oscilação nos resultados acadêmicos sinalizam que o desafio da educação em áreas rurais exige uma abordagem integrada e contínua, que envolve não apenas as escolas, mas também a comunidade e as políticas públicas.

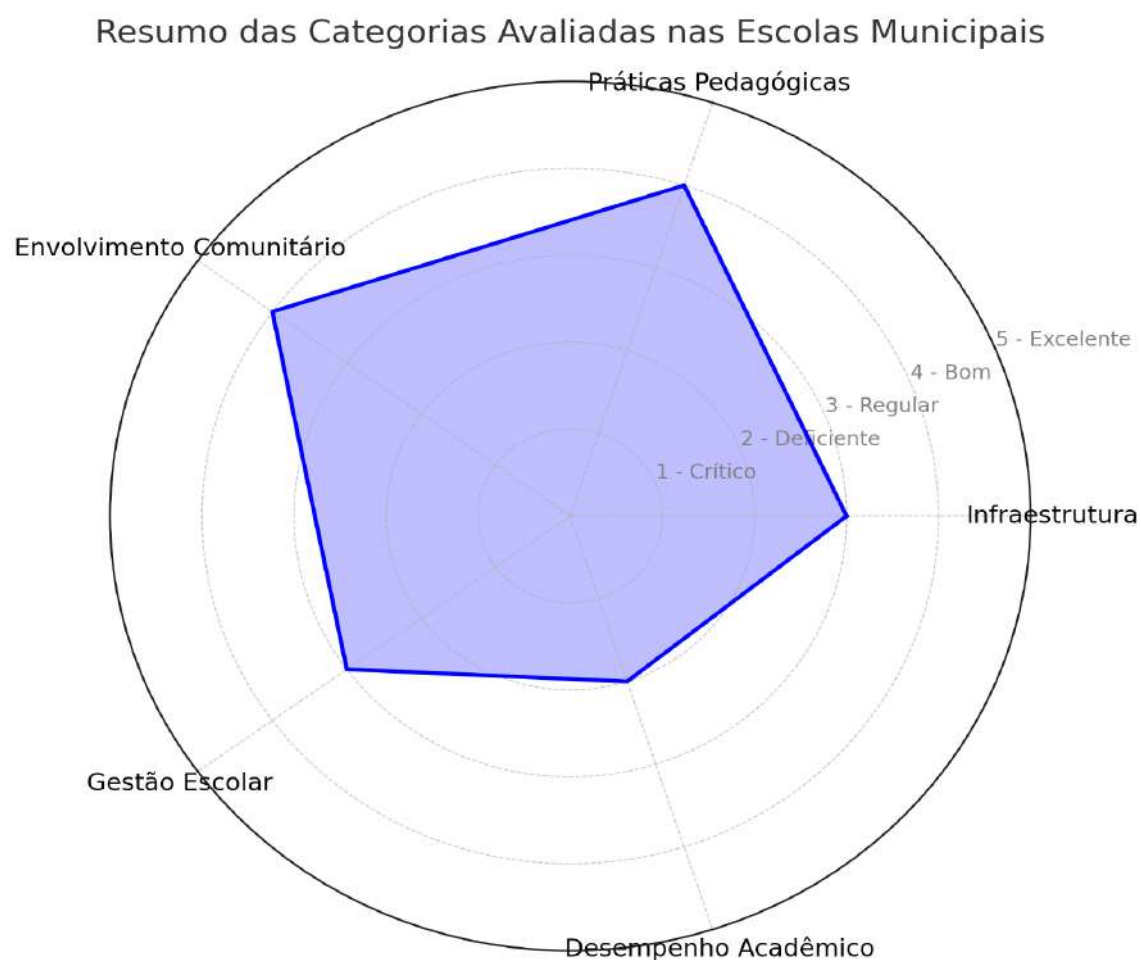
Esse panorama oferece lições importantes para futuras disciplinas educacionais. As estratégias devem priorizar a superação das barreiras econômicas e sociais que afetam o desempenho acadêmico, promovendo uma educação mais inclusiva e alinhada às realidades locais. A autonomia das escolas, o fortalecimento do vínculo com a comunidade e a diversificação curricular aparecem como elementos centrais para garantir um futuro mais promissor para a educação em contextos rurais.

Com uma análise integrada, fica claro que a educação em contextos rurais não pode ser vista de forma isolada, mas como parte de um ecossistema mais amplo, onde cada avanço, por menor que seja, representa uma conquista significativa na promoção do desenvolvimento social e educacional.

5.5.6 Análise do Gráfico Radar: Uma visão integrada das Escolas Municipais

O gráfico radar fornece uma visão sintética e comparativa das cinco categorias comprovadas: Infraestrutura, Práticas Pedagógicas, Envolvimento Comunitário, Gestão Escolar e Desempenho Acadêmico. Cada categoria foi pontuada com base na análise detalhada das escolas, variando de 1 (ponto mais fraco) a 5 (ponto mais forte). A seguir, explicamos o que cada eixo do gráfico revela sobre os pontos fortes, desafios e inter-relações identificadas.

Figura 121 - Avaliação geral das categorias de desempenho nas Escolas Municipais



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

O radar gráfico apresenta um perfil equilibrado em algumas áreas (como Práticas Pedagógicas e Envolvimento Comunitário), mas evidencia pontos de vulnerabilidade, principalmente no eixo de Desempenho Acadêmico e Infraestrutura. As categorias mais fortes (pedagogia e envolvimento comunitário) mostram a capacidade de adaptação das escolas às realidades locais. No entanto, a falta de infraestrutura e a oscilação na gestão escolar afetam a qualidade da educação e a retenção dos alunos. Logo, a interpretação das categorias consiste:

- **Infraestrutura (3 - Regular):** A infraestrutura das escolas é funcional, mas apresenta desafios. Falta de energia, água potável e precariedade nas instalações ainda precisam ser superadas.
- **Práticas Pedagógicas (4 - Bom):** Apesar das dificuldades, houve inovação pedagógica, incluindo ensino multisseriado e personalização do atendimento aos alunos.

- **Envolvimento Comunitário (4 - Bom):** A comunidade desempenhou um papel importante na sustentação das escolas, mostrando integração e participação ativa, ainda que desigual entre as escolas.
- **Gestão Escolar (3 - Regular):** A gestão conseguiu se adaptar às demandas burocráticas e às exigências locais, mas com desafios recorrentes quanto à autonomia e eficiência.
- **Desempenho Acadêmico (2 - Deficiente):** Embora tenham sido realizadas práticas de recuperação, o desempenho dos alunos é impactado pela evasão e irregularidade na frequência, exigindo mais atenção.

Este gráfico foi sintetizado como cada categoria foi avaliada, destacando áreas fortes, como práticas pedagógicas e envolvimento comunitário, e pontos fracos como desempenho acadêmico e infraestrutura. Ele também evidencia que a gestão escolar, apesar dos esforços, enfrentava dificuldades em garantir uma educação contínua e de qualidade nas áreas rurais.

5.6 Resumo do capítulo

Concluimos por meio deste capítulo que a educação rural em Hulha Negra representou uma narrativa de resistência e adaptação. A análise evidencia como a integração entre as escolas e as comunidades foi fundamental para superar desafios e garantir uma educação significativa. Essas instituições se reinventaram ao longo do tempo, adaptando-se às adversidades e consolidando-se como espaços de aprendizado e convivência. Logo, o percurso dessas escolas evidencia que a educação, mesmo diante dos desafios, não se limita à sala de aula, mas se enraíza na comunidade, molda trajetórias e redefine futuros. O conhecimento transmitido e as relações construídas ao longo do tempo deixam marcas que ultrapassam gerações, fazendo da escola um espaço vivo de memória, identidade e transformação.

6 Considerações Finais

A pesquisa não se limitou a evidenciar tão somente a constituição do espaço educacional de Hulha Negra, mas também propõe reflexões sobre a aplicabilidade de seus resultados na formulação de políticas educacionais voltadas para contextos rurais. A análise documental das práticas pedagógicas demonstra que a educação, quando integrada às demandas locais, atua como vetor de desenvolvimento social e fortalecimento da cidadania.

Os achados desta tese oferecem subsídios para novas abordagens na formulação de políticas públicas, sobretudo no que se refere à valorização da escola como espaço de articulação entre ensino, cultura e pertencimento social. A relação entre escola e comunidade, evidenciada ao longo do estudo, sugere que estratégias de gestão compartilhada e incentivo à participação social devem ser incorporadas ao planejamento educacional. Além disso, a adaptação curricular às especificidades regionais e o investimento na formação docente em contextos rurais emergem como aspectos essenciais para ampliar o acesso à educação de qualidade e reduzir desigualdades estruturais.

Dessa forma, ao destacar as experiências de Hulha Negra, esta pesquisa reafirma a necessidade de considerar a diversidade das realidades educacionais do país, assegurando que a formulação de políticas públicas dialogue com as condições concretas das comunidades escolares. Esse olhar diferenciado para a educação rural contribui para a construção de modelos mais inclusivos e sustentáveis, consolidando a educação como um eixo estruturante do desenvolvimento social e comunitário.

Assim, o itinerário educacional de Hulha Negra, entre 1944 e 1992, expressa um processo no qual a educação se estabeleceu como eixo central do município, articulando-se com dinâmicas sociais, políticas e econômicas. Desde suas origens como distrito rural de Bagé até sua emancipação administrativa, a educação transcendeu seu papel instrucional e tornou-se um pilar na construção da identidade local e da coesão social. Esse percurso evidenciou que a escola não operou apenas como espaço de ensino, mas também como ferramenta de resistência e organização comunitária.

Portanto, este estudo buscou compreender esse percurso, demonstrando como a comunidade, mesmo diante de desafios estruturais, mobilizou esforços para garantir a continuidade das práticas educacionais. A análise documental evidenciou

que, apesar da precariedade da infraestrutura e das limitações impostas por políticas centralizadoras, a escola funcionou como um espaço de articulação entre população e Estado. Nesse contexto, a educação deixou de ser apenas um reflexo das políticas nacionais e assumiu um caráter ativo, moldado pelas práticas sociais locais.

A interdependência entre Bagé e Hulha Negra foi fundamental nesse processo. A partir do momento em que a educação começou a ser organizada localmente, houve um movimento gradativo de autonomia, no qual, legislações municipais, a participação comunitária e a atuação das lideranças locais foram relevantes. Esse percurso não apenas contribuiu para a qualificação do ensino, como também fortaleceu o sentimento de pertencimento dos moradores, consolidando a ideia do município pedagógico, em que a escola extrapola seu papel tradicional e se torna um centro de articulação social e cultural.

Ao longo do tempo, as políticas educacionais foram tensionadas entre a necessidade de expansão do ensino e a permanência de estruturas tradicionais de controle. Se, por um lado, a legislação representava avanços na institucionalização da educação pública, por outro, mantinha desafios na implementação de reformas que atendessem integralmente às especificidades locais. Ainda assim, a pesquisa demonstra que foi na relação entre escola e comunidade que as barreiras foram superadas. A adaptação de práticas pedagógicas ao contexto rural e a participação ativa da população tornam latente um modelo de organização educacional baseado na cooperação e na valorização dos saberes locais.

A educação, assim, não se limitou à formação de indivíduos para o trabalho, mas foi basilar na construção de redes de solidariedade e pertencimento. As escolas rurais, muitas vezes invisibilizadas nas políticas educacionais nacionais, emergem aqui como espaços que moldaram não apenas trajetórias individuais, mas também a identidade coletiva de Hulha Negra. O investimento na educação, mesmo diante das adversidades, pavimentou o caminho para a emancipação do município, transformando o ensino em um vetor de desenvolvimento social e econômico.

O estudo também evidencia que a educação em Hulha Negra não foi um reflexo passivo das políticas estaduais ou federais. Pelo contrário, houve um processo contínuo de negociação e adaptação, no qual professores, gestores e famílias desempenharam papéis fundamentais. A superação de obstáculos—desde a falta de infraestrutura até a necessidade de criar mecanismos próprios para garantir o

funcionamento das escolas—mostra que a educação foi mais do que uma política pública: foi uma construção coletiva.

Dessa forma, esta pesquisa aponta para a importância de olhar para as escolas rurais e suas práticas pedagógicas como elementos centrais na compreensão dos processos históricos de construção de identidade e desenvolvimento em territórios periféricos. O futuro educacional de Hulha Negra não se restringe ao passado, mas permanece vivo nas práticas atuais, nas memórias daqueles que passaram por suas salas de aula e nos desafios que continuam a ser enfrentados.

Logo, os achados desta tese oferecem subsídios para novas abordagens na formulação de políticas públicas, sobretudo no que se refere à valorização da escola como espaço de articulação entre ensino, cultura e pertencimento social. A relação entre escola e comunidade, evidenciada ao longo do estudo, sugere que estratégias de gestão compartilhada e incentivo à participação social devem ser incorporadas ao planejamento educacional. Além disso, a adaptação curricular às especificidades regionais e o investimento na formação docente em contextos rurais emergem como aspectos essenciais para ampliar o acesso à educação de qualidade e reduzir desigualdades estruturais.

Dessa forma, ao destacar as experiências de Hulha Negra, esta pesquisa reafirma a necessidade de considerar a diversidade das realidades educacionais do país. Esse olhar diferenciado para a educação rural contribui para a construção de modelos mais inclusivos e sustentáveis, consolidando a educação como um eixo estruturante do desenvolvimento social e comunitário.

Além do aprofundamento acadêmico, propõe-se um conjunto de ações de impacto social para aproximar os achados desta pesquisa da comunidade local. Entre as iniciativas, destacam-se:

- **Oficinas e palestras** para professores, gestores e estudantes, discutindo os resultados da pesquisa e refletindo sobre as práticas educacionais e desafios atuais;
- **Exposições de fotografias e documentos históricos**, democratizando o acesso à memória local e promovendo o reconhecimento da trajetória educacional de Hulha Negra;
- **Parcerias com instituições de ensino e culturais**, incentivando programas de extensão que fomentem debates e formações continuadas;

- **Publicação de materiais de acesso aberto**, garantindo que o conhecimento produzido seja compartilhado com um público amplo e contribuindo para a formulação de políticas educacionais mais contextualizadas.

Esse compromisso com a devolutiva social da pesquisa reflete a própria lógica da educação em Hulha Negra: uma construção coletiva, em que escola e comunidade atuam juntas para transformar a realidade local.

A pesquisa sobre a constituição do espaço educacional de Hulha Negra reforça que a educação vai além das salas de aula: ela estrutura comunidades, fortalece identidades e cria novas possibilidades de futuro. Se, entre 1944 e 1992, o município consolidou um modelo educacional baseado na resiliência e na adaptação, os desafios contemporâneos exigem que esse legado continue sendo revisitado e ampliado.

O caso de Hulha Negra não se encerra em si mesmo. A construção do espaço educacional do município transcende suas especificidades regionais, tornando-se um exemplo emblemático de como a educação, quando apropriada pelas comunidades, pode se tornar um eixo estruturante de desenvolvimento social e autonomia local. Essa experiência demonstra que a escola não é apenas um espaço de instrução formal, mas um território de resistência, adaptação e construção coletiva do futuro.

Ao longo das décadas, a educação em Hulha Negra revelou-se mais do que um instrumento administrativo ou uma exigência burocrática; ela se consolidou como um patrimônio social, moldando laços comunitários, fortalecendo identidades e redefinindo perspectivas de pertencimento. O processo de emancipação do município não se deu apenas por aspectos políticos ou econômicos, mas foi impulsionado pela valorização do ensino como um direito fundamental e uma ferramenta de transformação social.

Nesse sentido, a pesquisa não apenas resgata essa trajetória, mas insere Hulha Negra no debate mais amplo sobre o papel da educação em comunidades periféricas e rurais. Ela reforça que políticas educacionais não podem ser concebidas de forma homogênea, desconsiderando as especificidades locais, pois é na interação entre escola e comunidade que surgem os caminhos mais sólidos para garantir uma educação significativa e sustentável.

Dessa forma, a experiência educacional de Hulha Negra se configura como um legado que ultrapassa seu tempo e território. Ela ensina que a educação não é um processo isolado, mas um elemento dinâmico e interdependente, que se constrói nas

relações sociais, na luta por direitos e na afirmação de identidades. Entre desafios e conquistas, o município evidencia que a educação não apenas reflete a realidade social, mas tem o poder de transformá-la.

Assim como o amanhecer sucede a noite, a história educacional de Hulha Negra permanece em movimento. A cada nova geração, os ecos desse percurso seguem ressoando, reafirmando que a construção de uma sociedade mais justa e equitativa passa, antes de tudo, pela força da educação.

Referências

- ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.) **A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria**. 1ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- ABRUCIO, Fernando Luiz. **Os barões da federação: os governadores e a redemocratização brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1998.
- ALMEIDA, A educação rural como processo civilizador. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, v.3, Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- ALMEIDA, J. A. **Ruralismo pedagógico no Brasil: raízes e contradições**. São Paulo: Editora Moderna, 2001.
- AMADO, J. História e região: reconhecendo e construindo espaços. *In*: **República em migalhas: história regional e local**. São Paulo: ANPUH; Marco Zero; Brasília: CNPq, p. 13, 1990.
- AMARAL, Giana Lange do. O Municipalismo, a educação e do desenvolvimento local: Pelotas-RS, Brasil – Primeiras décadas do séc. XX. *In*: ADÃO, Áurea; MAGALHÃES, Justino. **Os Municípios na modernização educativa**. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014, p. 293-313.
- ANTUNES, F.; BARROS, R.; CARVALHO, MJ; SANTOS, ALF; VELOSO, CE; VILARINHO, E. Políticas educacionais: administralismo e democratização da educação em Portugal (2007–2017). **Revista Educacional Brasileira**, v.4, 2021.
- ARIÈS, P. A História das mentalidades. *In*: NOVAIS, F. A.; SILVA, R. F. da. (Org.). **Nova História em perspectiva**. São Paulo: Cosac & Naify, 2011. Cap. 10, p. 269-340.
- ARÓSTEGUI, Júlio. **A pesquisa histórica: teoria e método**. Bauru: Edusc, 2006.
- ARRECHE, Marta. **Estado federativo e políticas sociais: determinantes da descentralização**. Rio de Janeiro: Revan, 2000.
- ARROYO, Miguel González. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 157-176, maio/ago. 2007.
- ASSIS, D. A.; LIMA, S. C. F. **“Eu tinha vontade, mas eu não sabia”**: formação e trabalho de professoras rurais (Uberlândia-MG, 1960-1980). v. 23, n. 247, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v23.2023.e247>. Acesso em: 20 abr. 2024.
- ASTOFE, Abigail Ferreira Alves. **Campanha Nacional de Educandários Gratuitos: em perspectiva o ensino secundário no sul de Mato Grosso (1949-1963)**. 2019. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019.

AVRITZER, Leonardo. Instituições participativas e desenho institucional: algumas considerações sobre a variação da participação no Brasil democrático. **Opinião Pública**, Campinas, v. 1, p. 43-64, jun. 2008.

AZEVEDO, Crislane Barbosa de. O uso de legislação em pesquisas sobre história da educação. **Questão**: revista de estudos em educação, v. 25, p. 1-24, e023034, Sorocaba, SP, 2023.

AZEVEDO, Eliana Oliveira Nunes de; ANJOS, Iracema Santos Carvalho dos; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira et al. Políticas de formação de professores primários rurais nos estados do Paraná e de Pernambuco (1930-1960). **Cadernos de História da Educação**, v.19, n.3, p.942-960, 2020.

AZEVEDO, Éon; ANJOS, Isa Silva Carvalho dos; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. Políticas de formação de professores primários rurais nos estados do Paraná e de Pernambuco (1930-1960). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, p. 942-960, 2023.

BACELLAR, Carlos. Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKI, Carla B. (Org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

BAGÉ. Câmara Municipal. **Pesquisa de Legislação Municipal**: Ano 1983. Bagé, 2024. Disponível em: <https://cespro.com.br/pesquisaLegislacao.php?cdMunicipio=7254&byAno=1983&cdTipo=13500> . Acesso em: 29 mar. 2024.

BAGÉ. **Decreto nº 372, de 12 de julho de 1978**. Formaliza, em caráter retroativo, a criação de escolas municipais a partir do ano de instalação. Bagé: Prefeitura Municipal, 1978.

BAGÉ. **Lei Municipal n. 2, de 12 de junho de 1897**. Cria no município de Bagé o distrito de Coxilha Seca. Bagé, 1897. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=34985&view=detalhes> . Acesso em: 1 nov. 2024.

BAGÉ. **Lei Municipal nº 1.286, de 18 de fevereiro de 1965**. Estabelece normas para nomeação de professoras tituladas. Disponível em: <https://cespro.com.br/pesquisaLegislacao.php?cdMunicipio=7254&cdTipo=0&byIndiceAssunto=Educ:Esco>. Acesso em: 16 out. 2024.

BAGÉ. **Lei Municipal nº 1.311, de 25 de maio de 1965**. Traça normas sobre a obrigatoriedade do ensino primário e dá outras providências. Disponível em: <https://cespro.com.br/pesquisaLegislacao.php?cdMunicipio=7254&cdTipo=0&byIndiceAssunto=Educ:Esco>. Acesso em: 16 out. 2024.

BAGÉ. **Lei Municipal nº 1.312, de 29 de maio de 1965**. Autoriza o desdobramento de encargos de professores municipais de escolas isoladas. Disponível em: <https://cespro.com.br/pesquisaLegislacao.php?cdMunicipio=7254&cdTipo=0&byIndiceAssunto=Educ:Esco>. Acesso em: 16 out. 2024.

BAGÉ. **Lei Municipal nº 1.401, de 1º de julho de 1966**. Reajusta as gratificações atribuídas às diretoras das escolas municipais. Disponível em:

<https://cespro.com.br/pesquisaLegislacao.php?cdMunicipio=7254&cdTipo=0&byIndiceAssunto=Educ:Esco>. Acesso em: 16 out. 2024.

BAGÉ. Lei Municipal nº 1.403, de 1º de julho de 1966. Cria cargos e fixa no quadro do magistério municipal. Disponível em: <https://cespro.com.br/pesquisaLegislacao.php?cdMunicipio=7254&cdTipo=0&byIndiceAssunto=Educ:Esco>. Acesso em: 16 out. 2024.

BAGÉ. Lei Municipal nº 1.406, de 12 de julho de 1966. Autoriza o poder executivo municipal a assinar termo de acordo especial com o governo do estado. Disponível em: <https://cespro.com.br/pesquisaLegislacao.php?cdMunicipio=7254&cdTipo=0&byIndiceAssunto=Educ:Esco>. Acesso em: 16 out. 2024.

BAGÉ. Lei Municipal nº 1.482, de 8 de novembro de 1967. Autoriza a assinatura de convênio com a Campanha Nacional de Educandários Gratuitos (CNEG). Disponível em: <https://cespro.com.br/pesquisaLegislacao.php?cdMunicipio=7254&cdTipo=0&byIndiceAssunto=Educ:Esco>. Acesso em: 16 out. 2024.

BAGÉ. Lei Municipal nº 1.496, de 30 de janeiro de 1968. Estabelece plano de pagamentos para o quadro único de funcionários públicos municipais. Disponível em: <https://cespro.com.br/pesquisaLegislacao.php?cdMunicipio=7254&cdTipo=0&byIndiceAssunto=Educ:Esco>. Acesso em: 16 out. 2024.

BAGÉ. Lei Municipal nº 1.618, de 20 de fevereiro de 1970. Dispõe sobre acumulação de cargos e estabelece gratificações. Disponível em: <https://cespro.com.br/pesquisaLegislacao.php?cdMunicipio=7254&cdTipo=0&byIndiceAssunto=Educ:Esco>. Acesso em: 16 out. 2024.

BAGÉ. Lei Municipal nº 1.620, de 27 de abril de 1970. Autoriza assinatura de termo de ajuste com o MEC – Campanha Nacional de Alimentação Escolar. Disponível em: <https://cespro.com.br/pesquisaLegislacao.php?cdMunicipio=7254&cdTipo=0&byIndiceAssunto=Educ:Esco>. Acesso em: 16 out. 2024.

BAGÉ. Lei Municipal nº 1.633, de 7 de julho de 1970. Estabelece funções gratificadas e cargos em comissão com exercício na Secretaria de Educação e Cultura. Disponível em: <https://cespro.com.br/pesquisaLegislacao.php?cdMunicipio=7254&cdTipo=0&byIndiceAssunto=Educ:Esco>. Acesso em: 16 out. 2024.

BAGÉ. Lei Municipal nº 1.647, de 30 de novembro de 1970. Autoriza o prefeito municipal a firmar convênio com a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Disponível em: <https://cespro.com.br/pesquisaLegislacao.php?cdMunicipio=7254&cdTipo=0&byIndiceAssunto=Educ:Esco>. Acesso em: 16 out. 2024.

BAGÉ. Lei Municipal nº 1.683/A, de 1º de dezembro de 1971. Autoriza a criação de fundo especial para alfabetização de adultos (FEALA). Disponível em: <https://cespro.com.br/pesquisaLegislacao.php?cdMunicipio=7254&cdTipo=0&byIndiceAssunto=Educ:Esco>. Acesso em: 16 out. 2024.

BAGÉ. Lei Municipal nº 1.776, de 3 de setembro de 1974. Autoriza o poder executivo a assinar o Acordo nº 041/74 referente à aquisição de uma unidade móvel de iniciação para o trabalho (UMIT). Disponível em: <https://cespro.com.br/pesquisaLegislacao.php?cdMunicipio=7254&cdTipo=0&byIndiceAssunto=Educ:Esco>. Acesso em: 16 out. 2024.

BAGÉ. Lei Municipal nº 1.911, de 13 de abril de 1977. Cria o Conselho Municipal de Educação. Disponível em: <https://cespro.com.br/pesquisaLegislacao.php?cdMunicipio=7254&cdTipo=0&byIndiceAssunto=Educ:Esco>. Acesso em: 16 out. 2024.

BAGÉ. Lei Municipal nº 1632/70, de 7 de julho de 1970. Autoriza convênios ou termos de reajuste com a Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE). Arquivo Público Municipal de Bagé.

BAGÉ. Lei Municipal nº 1633/70, de 7 de julho de 1970. Estabelece e gratificações e abre crédito especial. Arquivo Público Municipal de Bagé.

BAGÉ. Lei Municipal nº 1802/75, de 12 de abril de 1975. Autorização para construção de dois prédios escolares (Escola Rural São Timóteo e Escola Municipal Alberto Schweitzer). Arquivo Público Municipal de Bagé.

BAGÉ. Lei Municipal nº 1911/77, de 19 de janeiro de 1977. Criação do Conselho Municipal de Educação. Arquivo Público Municipal de Bagé.

BAGÉ. Lei Municipal nº 2.042, de 28 de novembro de 1979. Autoriza o executivo a firmar contrato com o estado do Rio Grande do Sul através da Secretaria de Educação e Cultura para a construção de unidade escolar. Disponível em: <https://cespro.com.br/pesquisaLegislacao.php?cdMunicipio=7254&cdTipo=0&byIndiceAssunto=Educ:Esco>. Acesso em: 16 out. 2024.

BAGÉ. Lei Municipal nº 2.042/79, de 20 de novembro de 1979. Autorização para construção de unidade escolar (Escola Salvador Jardim). Arquivo Público Municipal de Bagé.

BAGÉ. Lei Municipal nº 2.222, de 24 de setembro de 1982. Autoriza assinatura de contrato com o governo do estado através da Secretaria de Educação, bem como abertura de crédito especial respectivo. Disponível em: <https://cespro.com.br/pesquisaLegislacao.php?cdMunicipio=7254&cdTipo=0&byIndiceAssunto=Educ:Esco>. Acesso em: 16 out. 2024.

BAGÉ. Lei Municipal nº 2.294/A, de 4 de julho de 1984. Institui o plano de carreira do magistério público municipal. Disponível em: <https://cespro.com.br/pesquisaLegislacao.php?cdMunicipio=7254&cdTipo=0&byIndiceAssunto=Educ:Esco>. Acesso em: 16 out. 2024.

BAGÉ. Lei Municipal nº 2.304, de 10 de setembro de 1984. Autoriza o poder executivo a firmar contratos, convênios e acordos com o estado do Rio Grande do Sul através da Secretaria de Educação e Cultura para receber recursos destinados à expansão e melhoria do ensino. Disponível em:

<https://cespro.com.br/pesquisaLegislacao.php?cdMunicipio=7254&cdTipo=0&byIndiceAssunto=Educ:Esco>. Acesso em: 16 out. 2024.

BAGÉ. Lei Municipal nº 2.305, de 26 de outubro de 1984. Homologa convênio e aditivo de convênio firmado com o MEC e autoriza abertura de crédito especial. Disponível em: <https://cespro.com.br/pesquisaLegislacao.php?cdMunicipio=7254&cdTipo=0&byIndiceAssunto=Educ:Esco>. Acesso em: 16 out. 2024.

BAGÉ. Lei Municipal nº 2.408/1987. Dispõe sobre a composição, funcionamento e atribuições do Conselho Municipal de Educação, com mandato de 6 anos para os membros, e infraestrutura fornecida pelo Executivo Municipal. Disponível em: <https://cespro.com.br/pesquisaLegislacao.php?cdMunicipio=7254&cdTipo=0&byIndiceAssunto=Educ:Esco>. Acesso em: 16 out. 2024.

BAGÉ. Lei Municipal nº 2.605/1989 (revogada). Cria cargas na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC). Disponível em: <https://cespro.com.br/pesquisaLegislacao.php?cdMunicipio=7254&cdTipo=0&byIndiceAssunto=Educ:Esco>. Acesso em: 16 out. 2024.

BAGÉ. Lei Municipal nº 2.615/1989. Autoriza a criação de pomares em escolas e premiação de iniciativas educacionais. Disponível em: <https://cespro.com.br/pesquisaLegislacao.php?cdMunicipio=7254&cdTipo=0&byIndiceAssunto=Educ:Esco>. Acesso em: 16 out. 2024.

BAGÉ. Lei Municipal nº 2.810/1992 (inconstitucional). Incorpora gratificações aos comprovados dos professores. Disponível em: <https://cespro.com.br/pesquisaLegislacao.php?cdMunicipio=7254&cdTipo=0&byIndiceAssunto=Educ:Esco>. Acesso em: 16 out. 2024.

BAGÉ. Lei Municipal nº 2352/1986 (revogada). Estabelece o processo de eleição para diretores e vice-diretores das escolas públicas municipais, incluindo requisitos para candidatura e processo de votação, com mandato de 3 anos e permissão para uma reeleição. Disponível em: <https://cespro.com.br/pesquisaLegislacao.php?cdMunicipio=7254&cdTipo=0&byIndiceAssunto=Educ:Esco>. Acesso em: 16 out. 2024.

BAGÉ. Lei Municipal nº 2422/1987 (reformulada diversas vezes). Estabelece o plano de carreira e remuneração dos professores, abrangendo aulas, níveis, promoções e gratificações, além do regime de trabalho com possibilidade de convocação para 40 horas semanais. Disponível em: <https://cespro.com.br/pesquisaLegislacao.php?cdMunicipio=7254&cdTipo=0&byIndiceAssunto=Educ:Esco>. Acesso em: 16 out. 2024.

BAGÉ. Lei Municipal nº 2673/1990 (vigência esgotada). Autoriza contratações emergenciais de professores e servidores para escolas rurais e outras exigências específicas, como serviços de saúde e de saúde, por prazos definidos na legislação. Disponível em: <https://cespro.com.br/pesquisaLegislacao.php?cdMunicipio=7254&cdTipo=0&byIndiceAssunto=Educ:Esco>. Acesso em: 16 out. 2024.

BAGÉ. Lei Municipal nº 2762/1991. Emite certificados de regularidade para edificações em distritos escolares. Disponível em: <https://cespro.com.br/pesquisaLegislacao.php?cdMunicipio=7254&cdTipo=0&byIndiceAssunto=Educ:Esco>. Acesso em: 16 out. 2024.

BAGÉ. Lei nº 016, de 1948. Dispõe sobre matrículas gratuitas. Disponível em: <https://cespro.com.br/pesquisaLegislacao.php?cdMunicipio=7254&cdTipo=0&byIndiceAssunto=Educ:Esco>. Acesso em: 16 out. 2024.

BAGÉ. Lei nº 079, de 1949. Trata da admissão de professores. Disponível em: <https://cespro.com.br/pesquisaLegislacao.php?cdMunicipio=7254&cdTipo=0&byIndiceAssunto=Educ:Esco>. Acesso em: 16 out. 2024.

BAGÉ. Lei nº 080, de 1949. Institui a sopa escolar. Disponível em: <https://cespro.com.br/pesquisaLegislacao.php?cdMunicipio=7254&cdTipo=0&byIndiceAssunto=Educ:Esco>. Acesso em: 16 out. 2024.

BAGÉ. Lei nº 081, de 1949. Dispõe sobre matrículas gratuitas. Disponível em: <https://cespro.com.br/pesquisaLegislacao.php?cdMunicipio=7254&cdTipo=0&byIndiceAssunto=Educ:Esco>. Acesso em: 16 out. 2024.

BAGÉ. Lei nº 086, de 1950. Revoga a distribuição de sopa escolar. Disponível em: <https://cespro.com.br/pesquisaLegislacao.php?cdMunicipio=7254&cdTipo=0&byIndiceAssunto=Educ:Esco>. Acesso em: 16 out. 2024.

BAGÉ. Lei nº 1.072, de 1963. Dispõe sobre a renovação de contratos de professores. Disponível em: <https://cespro.com.br/pesquisaLegislacao.php?cdMunicipio=7254&cdTipo=0&byIndiceAssunto=Educ:Esco>. Acesso em: 16 out. 2024.

BAGÉ. Lei nº 1.131, de 1963. Amplia o benefício de extensão para a família dos professores. Disponível em: <https://cespro.com.br/pesquisaLegislacao.php?cdMunicipio=7254&cdTipo=0&byIndiceAssunto=Educ:Esco>. Acesso em: 16 out. 2024.

BAGÉ. Lei nº 1.140, de 1963. Concede ajuda de custo para transferências de professores. Disponível em: <https://cespro.com.br/pesquisaLegislacao.php?cdMunicipio=7254&cdTipo=0&byIndiceAssunto=Educ:Esco>. Acesso em: 16 out. 2024.

BAGÉ. Lei nº 1.178, de 1964. Autoriza a assinatura de convênios com a Secretaria de Educação. Disponível em: <https://cespro.com.br/pesquisaLegislacao.php?cdMunicipio=7254&cdTipo=0&byIndiceAssunto=Educ:Esco>. Acesso em: 16 out. 2024.

BAGÉ. Lei nº 1.252, de 1964. Regulamenta o loteamento de terrenos urbanos e rurais. Disponível em: <https://cespro.com.br/pesquisaLegislacao.php?cdMunicipio=7254&cdTipo=0&byIndiceAssunto=Educ:Esco>. Acesso em: 16 out. 2024.

BAGÉ. Lei nº 1.482, de 08 de novembro de 1967. Autoriza a assinatura de convênio com a Campanha Nacional de Educandários Gratuitos - CNEG - e dá outras providências. Bagé: Câmara Municipal, 1967. Disponível em: <https://cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=7254&cdDiploma=19671482&NroLei=1.482&Word=&Word2=>. Acesso em: 24 maio 2024.

BAGÉ. Lei nº 1.531/A, de 11 de dezembro de 1968. Autoriza o Executivo a doar, para o Governo do Estado, o imóvel onde funciona a GE. Joaquim Pedro Soares, sítio em Hulha Negra. Bagé: Câmara Municipal, 1968. Disponível em: <https://cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=7254&cdDiploma=196815310&NroLei=1.531/A&Word=&Word2=>. Acesso em: 23 jun. 2024.

BAGÉ. Lei nº 1.764, de 17 de dezembro de 1973. Autoriza o Poder Executivo a doar área de terras à Campanha Nacional de Escolas da Comunidade - CNEC. Bagé: Câmara Municipal, 1973. Disponível em: <https://cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=7254&cdDiploma=19731764&NroLei=1.764&Word=&Word2=>. Acesso em: 30 jun. 2024.

BAGÉ. Lei nº 1.986, de 31 de janeiro de 1979. Autoriza assinatura de contrato com o Governo do Estado, através da Secretaria de Educação e Cultura e dá outras disposições. Bagé: Câmara Municipal, 1979. Disponível em: <https://cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=7254&cdDiploma=19791986&NroLei=1.986&Word=&Word2=>. Acesso em: 23 jul. 2024.

BAGÉ. Lei nº 281, de 10 de dezembro de 1951. Concede pensão à viúva do servidor municipal Manoel Pantaleão da Cunha. Bagé: Câmara Municipal, 1951. Disponível em: <https://cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=7254&cdDiploma=19510281&NroLei=281&Word=&Word2=>. Acesso em: 28 mar. 2023.

BAGÉ. Lei nº 452, de 1952. Autoriza a construção de escolas rurais. Disponível em: <https://cespro.com.br/pesquisaLegislacao.php?cdMunicipio=7254&cdTipo=0&byIndiceAssunto=Educ:Esco>. Acesso em: 16 out. 2024.

BAGÉ. Lei nº 685, de 1956. Celebra convênio com a Campanha da Merenda Escolar. Disponível em: <https://cespro.com.br/pesquisaLegislacao.php?cdMunicipio=7254&cdTipo=0&byIndiceAssunto=Educ:Esco>. Acesso em: 16 out. 2024.

BAGÉ. Lei nº 904, de 1961. Estabelece normas para o funcionamento do magistério. Disponível em: <https://cespro.com.br/pesquisaLegislacao.php?cdMunicipio=7254&cdTipo=0&byIndiceAssunto=Educ:Esco>. Acesso em: 16 out. 2024.

BAGÉ. Lei nº 949, de 1953. Cria dois quadros no magistério. Disponível em: <https://cespro.com.br/pesquisaLegislacao.php?cdMunicipio=7254&cdTipo=0&byIndiceAssunto=Educ:Esco>. Acesso em: 16 out. 2024.

BAGÉ. **Lei nº 955, de 1953.** Alteras regras de matrículas. Disponível em: <https://cespro.com.br/pesquisaLegislacao.php?cdMunicipio=7254&cdTipo=0&byIndiceAssunto=Educ:Esco>. Acesso em: 16 out. 2024.

BAGÉ. **Lei nº 972, de 1954.** Aprova o Estatuto do Magistério Público Municipal. Disponível em: <https://cespro.com.br/pesquisaLegislacao.php?cdMunicipio=7254&cdTipo=0&byIndiceAssunto=Educ:Esco>. Acesso em: 16 out. 2024.

BAGÉ. **Lei nº 980, de 1955.** Dispõe sobre a criação de escola no Planalto do Adail. Disponível em: <https://cespro.com.br/pesquisaLegislacao.php?cdMunicipio=7254&cdTipo=0&byIndiceAssunto=Educ:Esco>. Acesso em: 16 out. 2024.

BAGÉ. **Lei nº 980, de 29 de novembro de 1955.** Autoriza o Poder Executivo a construir uma escola no Planalto do Adail. Porto Alegre: Câmara Municipal, 1955. Disponível em: <https://cespro.com.br/pesquisaLegislacao.php?busca=t&nPage=145&cdMunicipio=7254&Nro=&Word=&Word3=&Word2=&LocalPesquisa=Ambos&cdTipo=Todos&dsStatus=Todos&AnoInicio=1935&AnoFinal=1994>. Acesso em: 01 jun. 2024.

BAGÉ. **Leis Municipais nº 2375/1986, 2448/1987, 2488/1988, 2548/1988.** Dispõem sobre aumentos do piso salarial dos professores. Disponível em: <https://cespro.com.br/pesquisaLegislacao.php?cdMunicipio=7254&cdTipo=0&byIndiceAssunto=Educ:Esco>. Acesso em: 16 out. 2024.

BAGÉ. **Ofício enviado nº 310, de 4 de maio de 1976.** Solicitação de curso intensivo para professores não titulados. Arquivo Público Municipal de Bagé.

BAGÉ. **Ofício enviado nº 655, de 27 de setembro de 1979.** Solicitação de instalação de água e luz para o colégio na localidade de Seival. Arquivo Público Municipal de Bagé.

BAGÉ. **Ofício expedido nº 754, de 11 de setembro de 1979.** Solicitação de construção de laboratório e sala de aula na Escola Estadual Manoel Lucas de Oliveira. Arquivo Público Municipal de Bagé.

BAGÉ. **Ofício recebido em 17 de março de 1980.** Comunicação sobre liberação de contratos para construção e admissão de professores. Arquivo Público Municipal de Bagé.

BAGÉ. **Portaria nº 10/83, de 15 de setembro de 1983.** Criação da Diretoria Municipal de Cultura. Arquivo Público Municipal de Bagé.

BAGÉ. Prefeitura Municipal. **Decreto n. 371, de 26 de junho de 1978.** Formaliza, em caráter retroativo a partir do ano de instalação. Bagé, 1978.

BAGÉ. Prefeitura Municipal. **Relatório do Prefeito Municipal Major Gervásio Rodrigues apresentado ao Exmo. Sr. Interventor Federal do Estado Geral JA Flores da Cunha**, referente ao ano de 1932. Bagé: Prefeitura Municipal, 1932. p. 38-39.

BAGÉ. **Projeto de Lei nº 32/70, de 11 de junho de 1970.** Autoriza o Executivo a firmar convênios com a Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE). Arquivo Público Municipal de Bagé.

BAGÉ. **Protocolo nº 1150/66, de 21 de novembro de 1966.** Solicitação de pagamento das professoras do DINEPE com vencimentos atrasados. Arquivo Público Municipal de Bagé.

BAGÉ. **Protocolo nº 1291/65, de 5 de agosto de 1965.** Solicitação de mobilização contra o analfabetismo através do Ministério da Educação. Arquivo Público Municipal de Bagé.

BAGÉ. **Protocolo nº 1337/71, de 14 de outubro de 1971.** Voto de louvor pelo Dia do Professor. Arquivo Público Municipal de Bagé.

BAGÉ. **Protocolo nº 134/66, de 24 de fevereiro de 1966.** Solicitação de pagamento de 7 meses atrasados das professoras contratadas SEDEP. Arquivo Público Municipal de Bagé.

BAGÉ. **Protocolo nº 1344/74, de 28 de novembro de 1974.** Solicitação de informações sobre cobrança de taxas de matrícula e mensalidades nas escolas. Arquivo Público Municipal de Bagé.

BAGÉ. **Protocolo nº 139/65, de 16 de setembro de 1965.** Solicitação para pagamento dos professores do SEDEP com 4 meses de atraso. Arquivo Público Municipal de Bagé.

BAGÉ. **Protocolo nº 1401/74, de 12 de dezembro de 1974.** Solicitação de reestudo sobre anuidades escolares para 1975. Arquivo Público Municipal de Bagé.

BAGÉ. **Protocolo nº 1417/73, de 18 de outubro de 1973.** Votos de parabéns pela passagem do Dia do Professor. Arquivo Público Municipal de Bagé.

BAGÉ. **Protocolo nº 1445/65, de 4 de outubro de 1965.** Solicitação de aumento de vencimentos e construção de mais infraestrutura educacional. Arquivo Público Municipal de Bagé.

BAGÉ. **Protocolo nº 1445/65, de 4 de outubro de 1965.** Solicitação de pagamento e aumento de vencimentos para professoras SEDEP. Arquivo Público Municipal de Bagé.

BAGÉ. **Protocolo nº 1669/73, de 20 de novembro de 1973.** Solicitação de bandeiras do município e folhetos com o Brasão e Hino para as escolas. Arquivo Público Municipal de Bagé.

BAGÉ. **Protocolo nº 175/66, de 10 de março de 1966.** Solicitação de prorrogação do prazo de inscrição dos professores primários ao concurso de títulos. Arquivo Público Municipal de Bagé.

BAGÉ. Protocolo nº 1887/65, de 13 de dezembro de 1965. Solicitação para pagamento imediato das professoras do SEDEP. Arquivo Público Municipal de Bagé.

BAGÉ. Protocolo nº 414/65, de 25 de fevereiro de 1965. Sugestão para que os preços dos livros escolares sejam carimbados. Arquivo Público Municipal de Bagé.

BAGÉ. Protocolo nº 463/70, de 23 de abril de 1970. Solicitação de envio de uma professora para o Grupo Escolar Rosita Kourrosk. Arquivo Público Municipal de Bagé.

BAGÉ. Protocolo nº 684/66, de 17 de junho de 1966. Solicitação de pagamento referente a novembro e dezembro de 1965. Arquivo Público Municipal de Bagé.

BAGÉ. Protocolo nº 769/75, de 2 de maio de 1975. Solicitação de debate sobre ensino primário no meio rural. Arquivo Público Municipal de Bagé.

BAGÉ. Protocolo nº 827/66, de 27 de julho de 1966. Termo de acordo entre Governo do Estado e Prefeitura para o Plano de Expansão Descentralizada do Ensino Primário. Arquivo Público Municipal de Bagé.

BAGÉ. Protocolo nº 867/66, de 10 de agosto de 1966. Sugestão para criação da Comissão Municipal de Amparo à Infância. Arquivo Público Municipal de Bagé.

BAGÉ. Protocolo nº 880/66, de 12 de agosto de 1966. Solicitação de pagamento das professoras DINEP em atraso. Arquivo Público Municipal de Bagé.

BAGÉ. Protocolo nº 894/66, de 1º de setembro de 1966. Solicitação de pagamento dos meses de novembro e dezembro de 1965 e mais 4 meses de 1966. Arquivo Público Municipal de Bagé.

BAGÉ. Protocolo nº 900/66, de 1º de setembro de 1966. Solicitação de pagamento de vencimentos atrasados (6 meses) para professoras SEDEP/DIMEP. Arquivo Público Municipal de Bagé.

BAGÉ. Protocolo nº 903/67, de 8 de setembro de 1967. Solicitação de informações sobre pagamento referente às férias das professoras. Arquivo Público Municipal de Bagé.

BAGÉ. Telegrama enviado nº 139/65, de 17 de dezembro de 1965. Solicitação urgente de pagamento para as professoras SEDEP. Arquivo Público Municipal de Bagé.

BAGÉ. Telegrama enviado nº 18/66, de 28 de fevereiro de 1966. Solicitação de pagamento de 7 meses para as professoras SEDEP. Arquivo Público Municipal de Bagé.

BAGÉ. Telegrama enviado nº 56/66, de 18 de agosto de 1966. Solicitação de pagamento para professoras DINEP com vencimentos atrasados. Arquivo Público Municipal de Bagé.

BAGÉ. **Telegrama enviado nº 59/66, de 5 de setembro de 1966.** Solicitação de providências para pagamento dos vencimentos das professoras SEDEP, que virou DIMEP. Arquivo Público Municipal de Bagé.

BAGÉ. **Telegrama Municipal nº 139/65, de 17 de dezembro de 1965.** Solicitação ao Dep. Lauro Leitão sobre pagamento urgente para professoras SEDEP. Arquivo Público Municipal de Bagé.

BALL, **Stephen J. Reforma educacional:** uma abordagem crítica e pós-estrutural. Buckingham: Open University Press, 1994.

BARROS, J. C. D. Jacques Le Goff – considerações sobre contribuição para a teoria da história (Jacques Le Goff – considerations on the contribution to the theory of history). **Cadernos de História**, v. 14, n. 21, p. 135-156, 11 out. 2013.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da história:** especialidades e abordagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 223 p.

BARROS, José D'Assunção. **Fontes Históricas** – introdução aos seus usos historiográficos. Petrópolis: Vozes, 2019.

BARROS, José D'Assunção. **A fonte histórica e seu lugar de produção.** Petrópolis: Vozes, 2020.

BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **A Escola Elementar no Século XIX.** O Método Monitorial/Mútuo. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

BECKMAN, Iwar. **Pesquisa agrícola na estação experimental fitotécnica da fronteira.** Porto Alegre: Pesquisa, 2017.

BELLOTO, Heloísa Liberalli. O papel instrumental dos arquivos e as qualidades profissionais do arquivista. **ÁGORA: Arquivologia em debate**, [S. l.], v. 22, n. 44, p. 5–18, 2012. Disponível em: <https://agora.emnuvens.com.br/ra/article/view/402>. Acesso em: 6 fev. 2024.

BELUSSO, Gisele. **Farroupilha/RS e a educação (1934-1948):** um município pedagógico. 2021. 404 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/11338/6808>. Acesso em: 25 out. 2024.

BELUSSO, Gisele; BORGES, Eliane Aparecida; KLOSS, Fabiana Cristina. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul: um balanço da produção (2008-2018). In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO, 2023, **Anais** [...]. Caxias do sul: UCS, 2023. p. 60-61.

BENCOSTTA, Marcus Levy. Prefácio. **Cultura material escolar em perspectiva histórica:** escritas e possibilidades. Vitória: EDUFES, 2018. 470 p.

BERNARDI, Maria. **Diferença entre áreas urbanas e rurais**. Porto Alegre: Geografia, 2012.

BICA, Alessandro Carvalho; CORSETTI, Berenice. Regulamento das escolas municipais do município de Bagé/RS (1925). **História da Educação**, v. 48, p. 313-319, 2016.

BICA, Alessandro Carvalho. **A educação positivista republicana como uma herança cultural e patrimonial da Primeira República na Campanha Gaúcha**. *Âgora*, v. 17, n. 2, p. 304-316, 2015. ISSN 1982-6737. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/view/6669>. DOI: <https://doi.org/10.17058/agora.v17i2.6669>. Acesso em: 20 out. 2024.

BICA, Alessandro Carvalho. **A organização da Educação Pública Municipal no governo de Carlos Cavalcanti Mangabeira (1925-1929) no município de Bagé/RS**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale dos Sinos, 2013.

BLOCH, Marc. **A apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

BLOG DO MACKE. **Foto da Escola da Capela, 1934**. 2014. Disponível em: <https://blogdomacke.blogspot.com/2014/01/>. Acesso em: 01 dez. 2023.

BOBIO, Norberto. **Teoria geral da política: a filosofia política e as lições dos clássicos**. Organizado por Michelangelo Bovero. Tradução: Daniela Beccaccia Versiani. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

BODEA, Miguel. **Trabalhismo e populismo no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1992.

BONATO, N.M.C. Memória da educação: preservação de arquivos escolares. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte: Dimensão, v. 6, n. 35, set./out. 2000.

BONATO, Nailda Marinho da Costa. Os arquivos escolares como fonte para a história da educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 5, n. 2, p. 193-220, jul./dez. 2005.

BORGES, Vavy Pacheco. **O que é História**. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos, 17).

BOTAZZO, C. **A saúde bucal nas práticas coletivas de saúde**. São Paulo: Instituto de Saúde, 1994. (Série Tendências e Perspectivas em Saúde, 1).

BOUCINHA, Cláudio Antunes. **A história das charqueadas em Bagé (1891-1940) na literatura**. 1993. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

BOUCINHA, Marlene. **Importância das Charqueadas em Bagé**. Porto Alegre: Editora Histórica, 1993.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2007. Publicado originalmente em francês em 1979.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção: Sergio Miceli. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. Publicado originalmente em francês em 1964.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução: Mariza Corrêa. 11. ed. Campinas: Papirus, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado: cursos no Collège de France (1989-92)**. Tradução: Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 08 maio 2023.

BRASIL. Decreto Federal nº 52.682, de 14 de outubro de 1963. Estabelece a comemoração do Dia do Professor em 15 de outubro. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasil, 1963.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras exceções. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 atrás. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 08 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 6.050, de 24 de maio de 1974. Dispõe sobre a fluoretação da água em sistemas de abastecimento quando existir estação de tratamento. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 27 maio 1974.

BRAZ, Antonio. **A origem dos aglomerados e formação dos municípios**. Rio de Janeiro: História Viva, 2001.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter (organizador). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural: traços de uma trajetória. *In*: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (Orgs.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993. p. 15-40.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. *In*: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

CALDEIRA-MACHADO, S. M.; ROCHA, F. C. C. DA. A invisibilidade dos problemas de percurso dos alunos: dos registros escolares à fabricação das estatísticas educacionais oficiais (Minas Gerais, 1907-1917). **História da Educação**, v. 19, n. 46, p. 53-73, maio 2015.

CALDEIRA-MACHADO, Sandra Maria; ROCHA, Fernanda Cristina Campos da. A pesquisa em história da educação: acervos, arquivos e a coleção documental Alda Lodi. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 19, n. 47, p. 297-311, set./dez. 2015.

CANTO, A.; CANTO, B. **Aperitivo**. [sl]: [sn], 2020. 346 p. Disponível em: <https://www.calameo.com/read/00480882265ec623bc6ad>. Acesso em: 11 jun. 2024.

CANTO, Marco Antônio Ballejo. **Livro da Escola Monteiro Lobato**. Calameo, 2008. Disponível em: <https://www.ca.com/ler/004808822b02ea70fb436>. Acesso em: 03 mar. 2024.

CANTO, Marco Antônio. **Plano de Gestão: 1993-1996**. [S.l.: s.n.], 1993.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. Fundamentos para uma Educação na Diversidade. *In*: AQUINO, JG (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

CARNEIRO, José Fernando Domingues. **Imigração e Colonização no Brasil**. Rio de Janeiro: S/ed., 1950. 73 p. (Série Universidade do Brasil.). Cadeira de Geografia do Brasil. Publicação Avulsa; n. 2.

CARREIRÃO, Y. S. **A decisão do voto nas eleições presidenciais brasileiras**. Florianópolis: UFSC; Rio de Janeiro: FGV, 2002.

CARVALHO, Carlos Henrique de. A história local e regional: dimensões possíveis para os estudos histórico-educacionais. **Cadernos de História da Educação**, nº 6, jan./dez. 2007.

CARVALHO, Carlos Henrique de; CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de. História comparada do município pedagógico no Brasil e em Portugal: os casos de Uberabinha e Mafra. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 40, p. 49-59, dez, 2010a. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639805/7368>. Acesso em: 23 maio 2024.

CARVALHO, Carlos Henrique de; CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de. O município pedagógico e a descentralização do ensino no Brasil: a educação em Minas Gerais no início da república (1889-1906). **Revista Ibero-Americana de**

Estudos em Educação, UNESP de Araraquara/Universidade de Alcalá, v. 5, n. 2, p. 1-17, 2010b. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/3485>. Acesso em: 20 maio 2024.

CARVALHO, Carlos Henrique de; CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de. **O lugar da educação na modernidade luso-brasileira no fim do século XIX e início do XX**. Campinas: Alínea, 2011.

CARVALHO, Carlos Henrique de; CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de 2011. O município pedagógico e a descentralização do ensino no Brasil: A educação em Minas Gerais no início da República (1889-1906). **Revista Ibero-Americana de estudos em educação** 5 (2). Araraquara:218-34. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riade.v5i2.3485>. Acesso em: 10 jul. 2024.

CARVALHO, M. M. C. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. *In*: SOUSA, C. P. et al. **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 31-40.

CARVALHO, Carlos Henrique de; CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de. **O Ateneu na perspectiva Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 18, p. 54-67, jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/arti/view/1530>. Acesso em: 10 jul. 2024.

CARVALHO, José Murilo de. **A monarquia brasileira**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1993.

CARVALHO, José. **Centralização do poder durante o império brasileiro**. São Paulo: Imperial, 1936.

CASTRO, Alberto. **História dos municípios e organização romana**. Porto Alegre: Universitária, 1996.

CASTRO, Josélia Saraiva. **O Exame de maturidade no sistema de ensino brasileiro**. 1973. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1973.

CASTRO, Márcia Prado. **O Projeto Minerva e o desafio de ensinar matemática via rádio**. 2007. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CASTRO, R. B. de; WEIDUSCHADT, P. Cultura escolar a partir da escrituração escolar e das fontes orais: uma análise acerca da Escola Garibaldi. **Perspectiva**, v. 36, n. 4, p. 1281–1301, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n4p1281>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n4p1281>. Acesso em: 20 abr. 2024.

CATANI, Denice Bárbara. A imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 20, p. 115-130, jul./dez. 1996.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. 2. ed. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Tradução de Efraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CHALOPA, Rosa Fátima de Souza; FILHO, Macioniro Celeste; MESQUITA, Ilka Miglio de. **História e memória da educação rural no século XX**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

CHARTIER, Róger. **A história cultural**: entre práticas e representações. 2. ed. Lisboa: Difel, 2002.

CHARTIER, Róger. **A história cultural**: entre práticas e representações. 2. ed. Lisboa: Difel, 1990. Publicado originalmente em francês em 1988.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 11, p. 173-191, jan./abr. 1991.

CHARTIER, Rogério. **Os desafios estão escritos**. Tradução de Fúlvio ML Moretto. São Paulo: Unesp, 2002.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Convite à filosofia**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

CHELOTTI, Marcelo Cervo. Reterritorialização e identidade territorial. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, v. 22, n. 1, p. 165-180, abr. 2010.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHIES, Ana. **Desafios enfrentados pelos assentados na produção agrícola**. Porto Alegre: Rural, 2011.

CHRISTILLINO, Cristiano Luís. **Litígios ao sul do Império**: a Lei de Terras e a consolidação política da Coroa no Rio Grande do Sul (1850-1880). 2010. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

CIAVATTA, Maria. Política e história da educação profissional: luzes e sombras da realidade brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, v. 26, n. 4, p. 30-44, 20 dez. 2019. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernos>

depesquisa/article/view/13038. Acesso em: 25 out. 2024.

CORREIO DO SUL. **20 escolas**. Bagé, 1962. Arquivo Público Municipal de Bagé, 1962.

CORREIO DO SUL. Bagé. 21 jan. (p.2); 30 jan. (p.4); 3 dez. (p.6), 1944. Arquivo Público Municipal de Bagé, 1944.

CORREIO DO SUL. Bagé. 12 ago. 1945. Arquivo Público Municipal de Bagé, 1945.

CORREIO DO SUL. Bagé. 14 fev. (p. 2); 11 mar. (p. 3); 26 jan. (p.3), 1960. Arquivo Público Municipal de Bagé, 1960.

CORREIO DO SUL. Bagé. 2 abr. (p. 4); 7 dez. (p. 4); 30 maio (p. 4), 1962. Arquivo Público Municipal de Bagé, 1962.

CORREIO DO SUL. Bagé. 15 fev. (p. 1, p. 4); 13 fev. (p. 4); 22 fev. (p. 4), 1963. Arquivo Público Municipal de Bagé, 1963.

CORREIO DO SUL. Bagé, RS: [sn], 1944-1992. Arquivo Público Municipal de Bagé, RS.

CORREIO DO SUL. **Barcellos assumiu a prefeitura de Bagé a convite direto do General Hugo Garrastazú**. Bagé, 1964. Arquivo Público Municipal de Bagé.

CORREIO DO SUL. **Campanha realizada anualmente nos meses anteriores ao Dia do Professor**. Bagé, edições de atrás e conjunto de 1968. Arquivo Público Municipal de Bagé, 1968.

CORREIO DO SUL. **Construção de novas escolas**. Bagé, 29 abr. 1962. Arquivo Público Municipal de Bagé, 1962.

CORREIO DO SUL. **Edições de 1972-1974**. Bagé: Arquivo Público Municipal de Bagé, 1972-1974.

CORREIO DO SUL. **Escola para Hulha Negra**. Seção Fatos Diversos, Bagé, 10 abr. 1964. Arquivo Público Municipal de Bagé, 1964.

CORREIO DO SUL. **Inauguração simbólica de escolas**. Bagé, 1962. Arquivo Público Municipal de Bagé, 1962.

CORREIO DO SUL. **Nova denominação para a vila do Rio Negro**. Bagé, 4 jan. (p. 4); 28 fev. (p. 4), 1945.

CORREIO DO SUL. **Prefeito municipal inaugurará hoje novas escolas**. Bagé, 16 conjuntos. 1962. Arquivo Público Municipal de Bagé, 1962.

CORREIO DO SUL. **Será inaugurado hoje em Hulha Negra pelo prefeito Camilo Gomes na Escola Municipal Monteiro Lobato**. Bagé, 11 jun. 1962. Arquivo Público Municipal de Bagé, 1962.

CORSETTI, B. Fontes para pesquisa da história da educação no Rio Grande do Sul na Primeira República. **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 193-222, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30606>. Acesso em: 25 out. 2024.

CORSETTI, Berenice. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. **UNirevista**, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 32-46, jan. 2006.

CORSETTI, Berenice. A construção pública do cidadão: os conteúdos escolares nas escolas do Rio Grande do Sul na Primeira República. **História da Educação**, Pelotas, v. 23, p. 71-96, 2007.

CORSETTI, Berenice. **Controle e Ufanismo - A Escola Pública no Rio Grande do Sul (1889/1930)**. 1998. 537f. Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

CORSETTI, Berenice. Fontes para pesquisa da história da educação no Rio Grande do Sul na Primeira República. **História da Educação**, Pelotas, v. 6, n. 11, p. 193-222, abr. 2002.

COSTA, Manuel. **Estratégica posição de Bagé durante a Guerra da Cisplatina**. Porto Alegre: Editora Militar, 1995.

CHRISTILLINO, Cristiano Luís. **Litígios ao sul do Império: a Lei de Terras e a consolidação política da Coroa no Rio Grande do Sul (1850-1880)**. 2010. 353 f. Tese (Doutorado em História)-Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

CUNHA, Jorge Luiz da (Org.). **Cultura Alemã – 180 anos – Deutsche Kultur seit 180 Jahre**. Porto Alegre: Nova Prova, 2004.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 12. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2014.

CUNHA, N. G. da; SILVEIRA, R. J. C. da; SOARES, M. J.; SANTOS, C. N. dos; VIEIRA, C. R. da S.; SILVA, M. G.; AFONSO, M. B. de M. Estudo dos solos do município de Hulha Negra-RS. **Pelotas: Embrapa Clima Temperado**, 1999. 74 p. (Embrapa Clima Temperado. Circular Técnica, 13).

DAVILA, Ney Eduardo Possap. **Degola e degoladores no Rio Grande do Sul 1889-1930**. Porto Alegre: Edigal, 2012.

DE LUCA, T. R. História dos, nos e por meio dos periódicos. *In*: PINSKY, C. B. (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo; Contexto, 2005. p. 111-153.

DE OLIVEIRA GOMES, M. A.; DE CASSIA GROU DE PAULA, F.; AIRES RODRIGUES, A. P. A reforma do Ensino Médio e a crise estrutural do capitalismo. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 23, n. 79, p. 1585-98, 2023.

DOI: 10.7213/1981-416X.23.079.AO14. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/30227>. Acesso em: 25 out. 2024.

DELEGACIA DE ENSINO DE BAGÉ. 13ª CRE. **Decreto n. 104, de 21 de dezembro de 1968**. Dá denominação a diversas escolas da DIMEP. Bagé, 1968.

DUBY, George. **A história continua**. Rio de Janeiro: J. Zahar: UFRJ, 1994.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Tradução: Lourenço Filho. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ELIAS, Norbert (1993) [1939], **O Processo Civilizador**: v. 2 – Formação do Estado e Civilização, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

ELIAS, Norbert. **Os Estabelecidos e os Outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ENDLICH, Paulo. **Significados culturais de "Rural" e "Urbano"**. Rio de Janeiro: Cultura, 2013.

ESCOBAR, Wenceslau. **Pela intervenção no Rio Grande** – renúncia do Dr. Borges de Medeiros. Rio de Janeiro: Canton & Beyer, 1923.

ESCOBAR, Wenceslau. **Apontamentos -para a História da Revolução Riograndense**. Palegre, Liv. Globo, 1920, cap. VI, p. 273 (Seu autor registra com fraqueza: "Não tenho a pretensão de escrever com absoluta isenção de ânimo. Sou homem, tomei parte. FRANCO. Sérgio da Costa. Lustrando as armas. Zero Hora-Cultura, 24 abril 1993 (refere ao telegrama de João Telles a Floriano de 2 nov. 1892).

ESCOLANO BENITO, Agustín. **A escola como cultura**: experiência, memória e arqueologia. Tradução de Heloísa Helena Pimenta Rocha e Vera Lúcia Gaspar da Silva. Campinas: Alínea, 2017.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Cultura escolar, material de cultura da escola. *In*: ESCOLANO BENITO, Agustín (Ed.). **O material de cultura da escola**: no centenário da Junta para a Ampliação de Estúdios, 1907-2007. Berlanga de Duero: Centro Internacional de la Cultura Escolar, 2008. p. 15-27.

ESCOLANO, A. La arquitectura como programa. *Espacio - escuela y curriculum. Historia de La Educación*, v. 7-13, p. 97 -120, 1993-1994.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. *In*: VINÃO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. Publicado originalmente em espanhol em 1995.

ESPIG, Márcia Janete. **A presença da gesta carolíngia no movimento do Contestado**. Porto Alegre: UFRGS, 1998. Dissertação (Mestrado em História) -

Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

ESPIG, Márcia Janete. O uso da fonte jornalística no trabalho historiográfico: o caso do Contestado. **Estudos Ibero-Americanos**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 269-289, 1998. DOI: 10.15448/1980-864X.1998.2.27266. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/iberoamericana/article/view/27266>. Acesso em: 25 out. 2024.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. I Colóquio A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais. Belém: UFPA, 2012.

FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo**. Tradução de Fátima Murad. São Paulo: Edusp, 2009.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). **Educação, modernidade e civilização**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1998. p. 89-125.

FARIA FILHO, L. M. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e cultura urbana em Belo Horizonte na Primeira República**. Passo Fundo: UFP, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 135-150.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FARIA, Thais Bento de; BURIOLI, Solange. Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário: o serviço de supervisão e os cursos de aperfeiçoamento (Brasil 1960/1970). **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 24, e313, 2024.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 12. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.

FRAZÃO, P. Ciências sociais e saúde bucal. In: BOTAZZO, C.; FREITAS, S. F. T. (org.). **Tecnologias em saúde bucal coletiva**. Bauru: EDUSC-Editora UNESP, 1998. p. 166-167.

FEBVRE, Lucien. Viver a História. In: **Combates pela História**. Lisboa: Editorial Presença, Lda. 1989.

FERRAREZI, Fábio. Educação e modernização: as escolas rurais no Brasil no século XX. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 85-98, 2017.

FERRARO, Alceu Ravanello. Alfabetização rural no Brasil na perspectiva das relações campo-cidade e de gênero. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 943-967, 2012.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. **História da educação brasileira: da colônia ao século XX**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

FERREIRA, Jorge. Nacionalismo, democracia e reformas: as ideias políticas de Leonel Brizola (1961-1964). In: FREIRE, Américo; FERREIRA, Jorge. (orgs.). **A razão indignada: Leonel Brizola em dois tempos (1961-1964 e 1979-2004)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

FERREIRA, E. S. **A história local e a pesquisa em história da educação** (The use of local history and research practices in history of education). **Crítica Educativa**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 293-307, 2019. DOI: 10.22476/revcted.v5i1.369. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/369>. Acesso em: 25 out. 2024.

FERREIRA, E. S. La Nouvelle Histoire e o ressurgimento da História Local: contribuições para a pesquisa em História da Educação. **Cadernos de História da Educação**, v. 21, p. 1-20, e126, 2022. DOI: 10.14393/che-v21-2022-126. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/che-v21-2022-126>. Acesso em: 2 nov. 2024.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos; LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. Uma formação intelectual e social convenientes [...]: formação de professores rurais (Brasil, 1942-1963). **Cadernos de História da Educação**, v.19, n.3, p. 942-960, set.-dez. 2020.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos. Educar os habitantes do campo: a formação de professoras rurais e os Centros de Treinamento de Professores (1950 - 1963). **Cadernos de História da Educação**, v. 22, p. 1-18, e151, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/che-v22-2023-151>. Acesso em: 21 out. 2024.

FERRI, Cássia. **Classes Multisseriadas: que espaço escolar é esse?** 1994. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 1994.

FICO, Carlos. **Além do golpe: versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

FISCHER, Bruno. **Impacto do milho transgênico nas lavouras locais**. Porto Alegre: Agricultura Sustentável, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Helana Célia de Abreu. **Rumos da educação do campo**. Em aberto, v.24, n.85, 2011.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Antônio. **Autonomia dos municípios na Constituição de 1891**. Brasília: Editora Legislativa, 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREITAS, Dulceli Pierin de. **O transporte Escolar e sua Influência no Aprendizado do Aluno do Campo**. 11 p. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Educação do Campo - Ead, Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38494/R%20-%20E%20-%20DULCELI%20PIERIN%20DE%20FREITAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 nov. 2023.

FURTADO, Celso. **O mito do desenvolvimento econômico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GARCIA, N. C. D.; CHALOPA, R. F. S. Memórias Cruzadas: reconstruindo a história da formação e trabalho docente em escolas primárias rurais paulista (1940-1970). **Cadernos de História da Educação**, v. 22, p. 1-22, e150, 2023.

GEEHN - Grupo de Estudos em Educação, História e Narrativas. **Decreto n. 3.898**. Digitalizado por Tobias de Medeiros Rodrigues. [S.l.: s.n.], 2018. Disponível em: Repositório Digital Tatu. Acesso em: 3 ago. 2021.

GEEHN - Grupo de Estudos em Educação, História e Narrativas. **Relatório Maximiliano Lemos**. Digitalizado por Repositório Digital Tatu. [S.l.: s.n.], 2020. Disponível em: Repositório Digital Tatu. Acesso em: 9 nov. 2021.

GEEHN - Grupo de Estudos em Educação, História e Narrativas. **Relatório Gervásio Rodrigues**. Digitalizado por Repositório Digital Tatu. [S.l.: s.n.], 2020. Disponível em: Repositório Digital Tatu. Acesso em: 19 nov. 2021.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GERTZ, Renato. **Influência da Primeira Guerra Mundial e Revolução de 1930 na imigração**. Porto Alegre: História Social, 2004.

GIL, N. L.; HAWAT, J. E. O tempo, a idade e a permanência na escola: um estudo a partir dos livros de matrícula (Rio Grande do Sul, 1895-1919). **História da Educação**, Porto Alegre, v. 19, n. 46, p. 19-40, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/50877>. Acesso em: 19 nov. 2023.

GIL, Natália de Lacerda; CALDEIRA, Sandra. A expansão e eficiência da escola rural paulista: aferição e posicionamento de Almeida Jr. a partir de estatísticas oficiais. **História da Educação**, Porto Alegre, p. 147-170, jan./abr. 2011.

GIL, Natália Lacerda. **A dimensão da educação nacional**: um estudo sócio-histórico sobre as estatísticas oficiais da escola brasileira. 2007. 409 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2007.

GIL, Natália. “Pequenos focos de luz”: as escolas isoladas no período de implantação do modelo escolar seriado no Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 16, n. 2, p. 237-263, maio/ago. 2016. E-ISSN: 2238-0094. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v16i2.928>. Acesso em: 22 nov. 2023.

GIL, N. L. **A dimensão da educação nacional**: um estudo sócio-histórico sobre as estatísticas oficiais da escola brasileira. 2007. 409 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1976.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GINZBURG, Carlo. **Os andarilhos do bem**: feitiçaria e cultos agrários nos séculos XVI e XVII. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In _____. **Mitos, Emblemas e Sinais**. São Paulo: Cia. das Letras, 1989. p. 143-275.

GLENISSON, Jean. **Iniciação aos estudos históricos**. 5.ed. São Paulo, SP: Bertrand Brasil, 1986. 370 p.

GOLASZ, Luiz Henrique Sutelo. **Arroio dos Ratos, a Mineração e o Museu do Carvão**: a história e sua representatividade através da materialidade. 2013.

GOMES, Gustavo Maia; MAC DOWELL, Maria Cristina. **Descentralização política, federalismo fiscal e criação de municípios**: o que é mau para o econômico nem sempre é bom para o social. Brasília: IPEA, 2000.

GONÇALVES NETO, W. O município e a educação em Minas Gerais: a implementação da instrução pública no início do período republicano - Municipality and education. *In*: Minas Gerais: the implementation of public instruction in the beginning of the republican period. **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 13, n. 28, p. 159-85, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29021>. Acesso em: 25 out. 2024.

GONÇALVES NETO, Wenceslau. O município e a educação em Minas Gerais: a implementação da instrução pública no início do período republicano. **Cadernos de História da Educação**, v. 1, n. 1, p. 39-58, jan./dez. 2002.

GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique de. O nascimento da educação republicana: princípios educacionais nos regulamentos de Minas

Gerais e Uberabinha (MG) no final do século XIX. *In*: GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (org.). **História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2005. p. 263-294.

GONDRA, José Gonçalves (Org.). **Pesquisa em história da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

GOUBERT, P. História local. **História & Perspectivas**. Uberlândia, n. 6, p. 51-52, jan/jun., 1992.

GOUBERT, P. Local History. *In*: GILBERT, F.; GRAUBARD, S. R. **Historical Studies Today**. Boston: W.W. Norton, 1972. p. 1- 12.

GUTFREIND, Ieda. **A historiografia rio-grandense**. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 1998. 217 p. (Biblioteca de Ciências Sociais). Número de chamada: 981,65 G983h. ISBN 8570254512, 1998.

HARNISCH, Wolfgang Hoffmann. **O Rio Grande do Sul: a terra e o homem**. 2. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1952. [635] p.

HOCHMAN, Gilberto. **A era do saneamento: as bases da política de saúde pública no Brasil**. São Paulo: Hucitec: ANPOCS, 1998.

HOBSBAWM, Eric. **Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade**. São Paulo: Paz e terra, 1990.

HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. 317 p.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. 285p.

Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. **História da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil**. IECLB, [s.d.]. Disponível em: <https://www.ieclb.org.br>. Acesso em: 10 ago. 2024.

IGREJA EVANGÉLICA DE CONFISSÃO LUTERANA NO BRASIL. **História da OASE**. IECLB, [s.d.]. Disponível em: <https://www.ieclb.org.br>. Acesso em: 10 ago. 2024.

IGREJA EVANGÉLICA LUTERANA DO BRASIL. **Identidade Visual IELB 2024**. [S. l.], 2024. Disponível em: <https://www.ielb.org.br/identidade-visual-ielb-2024> . Acesso em: 01 out. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Hulha Negra. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/hulha-negra.html>. Acesso em: 23 mar. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. PNAD - **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html>. Acesso em: 28 jul. 2024.

IPHAE (INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO DO ESTADO). **Patrimônio Ferroviário no Rio Grande do Sul: Inventário das Estações 1874-1959**. Porto Alegre: Pallotti, 2002.

JANATA, Natacha Eugênia; ANHAIA, Edson Marcos de. **Escolas/Aulas Multisseriadas do Campo: reflexões para a Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 3, pág. xx-xx, jul./set. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623645783>. Acesso em: 10 mar. 2024.

JORNAL 1ª FOLHA. **Especial 80 anos de colonização alemã em Hulha Negra, 1926**. Hulha Negra, 2 ago., p. 04., 2005.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, jan./jul., 2001.

JÚLIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução de Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 1, p. 9-44, jan. /jun. 2001.

KIELING, Rejane Inês; SILVEIRA, Rogério Leandro Lima da. **Inter-relações Econômicas e Demográficas entre Espaços Urbanos e Rurais**. Porto Alegre: Editora Regional, 2015.

KINGDON, John W. Como chega a hora de uma ideia? *In*: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (org.). **Políticas públicas: coletânea**, p. 219-224. Brasília: ENAP, 2006.

KLEIN, Herbert S. Migração internacional na história das Américas. *In*: FAUSTO, Boris (Org.). **Fazer a América? A imigração em massa para a América Latina**. São Paulo: Edusp, 2000. p. 13-14.

KLIEMANN, Luiza H. Schmitz. RS: **Terra e Poder - História da Questão Agrária**. Porto Alegre: Agrária, 1986.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Tradução de Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006. [Publicado originalmente em 1979].

KRENZINGER, Francisco. **Colonização alemã e desenvolvimento agrícola na região**. Porto Alegre: Colonização, 1925.

KREUTZ, L. História da educação a partir da perspectiva de etnia: introdutórias. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 2, p. 127-143, 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30669>. Acesso em: 2 nov. 2024.

KREUTZ, L. Identidade étnica e processo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 79-96, jul. 1999. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/7Djn86bHnHcm6qWLwCqyVys/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 2 nov. 2024.

KUHN, Malcus Cassiano. **O ensino da matemática nas escolas evangélicas luteranas do Rio Grande do Sul durante a primeira metade do século XX**. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2015.

LAZZAROTTO, D. **História do Rio Grande do Sul**. 5. ed. rev. Porto Alegre: Sulina, 1986.

Le CHARTIER, R. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão et al. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios). Tradução de: História e memória.

LEFEBVRE, Henri. **A cidade como obra social e produto do capitalismo**. São Paulo: Editora Urbanismo, 1991.

LEMIESZEK, Cláudio de Leão. **Governo e governantes de Bagé: 1964-1978**. Bagé: [sn], 2003. p. 61.

LEMIESZEK, Cláudio Leão. **Governos e governantes de Bagé: 1979 a 1992**. 1. ed. Bagé: Praça Matriz, 2008. 712 p.

LEVI, Giovanni. **A herança imaterial: trajetória de um exorcista no Piemonte do século XVII**. Tradução de Cynthia Marques de Oliveira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992.

LIMA, Alcides de Mendonça. **História popular do Rio Grande**. Rio de Janeiro: Tip. G. Leuzinger, 1882. 210 p. (Publicações do Clube Vinte de Setembro).

LIMA, Carlos. **Papel de Bagé na Revolução Farroupilha**. Porto Alegre: Revolução, 2002.

LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (org.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2004.

LOPES, Cássio. **Escola Colônia Salvador Jardim**. Foto Facebook. Hulha Negra, RS, 21 jan. 2021. Acesso em: 3 ago. 2023.

LOPES, Cássio. **Escola rural Marechal Rondon, Quebracho**. Foto Facebook. Hulha Negra, RS, Acesso em: 3 ago. 2023.

LOPES, Cássio. **Escola isolada gratuita Santo Antônio**. Foto Facebook. Hulha Negra – RS, 21 jan. 2021. Acesso em: 03 ago. 2023.

LOPES, Cássio. **Prédio Doutor Feitosa, Serra da Hulha Negra**. Foto Facebook. Hulha Negra, RS. Acesso em: 7 ago. 2023.

LOPES, E. M. T. L. Fontes documentais e categorias de análise para uma história da educação da mulher. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, Histórica, 1998.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. A educação das mulheres: a feminização do ensino. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 22-40, 1991.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOURO, Guacira. **Prendas e Antiprendas**. Porto Alegre: UFRGS, 1987.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Porto Editora, 2001.

LOVE, Joseph L. **O regionalismo gaúcho e as origens da revolução de 1930**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 111-153.

LUCA, Tania Regina de; MARTINS, Ana Luiza. **Imprensa e cidade**. São Paulo: UNESP, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788539303168>. Acesso em: 12 ago. 2024.

LUCENA, Maria de Lurdes Almeida e Silva. **Imprensa e educação: um estudo sobre o pensamento educacional no Triângulo Mineiro (1930-1945)**. 2011. 256 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

LUNELLI, João Paulo. **Razões de desenvolvimento sócio-econômico distintivo de Colônia Nova, distrito do município de Aceguá, RS**. 2001. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Administração, Porto Alegre, 2001. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/2734>. Acesso em: 1 nov. 2024.

MACHADO, João Paulo. **Magistério Público no Brasil: remunerados e primeiros ensaios estatutários**. Cadernos de História da Educação, Uberlândia, v. 21, e128, 2017.

MACHADO, Luane Cristina Tractz. Da educação rural à educação do campo: conceitualização e problematização. *In*: EDUCERE – Congresso Nacional de Educação, V Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE e o VII Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente, 2017, Paraná. **Anais [...]**. Paraná: PUC, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25113_12116.pdf. Acesso em: 23 fev. 2021.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista, SP: Universitária São Francisco, 2004. 178 p.

MAGALHÃES, Justino; ADÃO, Áurea (org.). **História dos municípios na educação e na cultura**: incertezas de ontem, desafios de hoje. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2013.

MAGALHÃES, Justino; ADÃO, Áurea (Org.). **Os municípios na modernização educativa**. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014. (Coleção Estudos e Ensaios). Disponível em: www.ie.ulisboa.pt. Acesso em: 7 set. 2024.

MAGALHÃES, Justino; ADÃO, Áurea. Os municípios na educação e na cultura. **Revista Interacções**, v. 11, n. 35, p. 1-2, 2015. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/issue/view/448>. Acesso em: 8 set. 2024.

MARQUARDT, Rony Ricardo; WARTH, Carlos Henrique. **Crônicas da Igreja Evangélica Luterana do Brasil**. 2. ed. Porto Alegre: Concórdia, 2006.

MARQUES, Alberto. **Relevância das estradas de ferro para a Integração e desenvolvimento econômico do RS**. Porto Alegre: Transportes, 1990.

MARTINS, Marcos Lobato. **Os estudos regionais na historiografia brasileira**. Disponível em: [www.minasdehistoria .blog .br /.../historia_e_estudos](http://www.minasdehistoria.blog.br/.../historia_e_estudos). Acesso em: 21 dez. 2022.

MARTINS, Maria do Carmo. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 51, p. 37-50, jan./mar. 2014.

MEDEIROS, R. H. A. Arquivos escolares – breve introdução a seu conhecimento. *In*: COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO, 3, Vitória da Conquista. **Anais...** Vitória da Conquista, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2003.

MEDEIROS, Rosa Maria. Reterritorialização e identidade: o significado dos assentamentos para a economia dos municípios: os casos de Hulha Negra, Aceguá e Candiota na Campanha Gaúcha (RS). *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA, 9, 2007, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/30276>. Acesso em: 18 mar. 2024.

MEDEIROS, Rosa Maria Vieira; LINDNER, Michele. Olhares de ontem e de hoje sobre a paisagem da Microrregião da Campanha Ocidental/Rio Grande do Sul/Brasil. **Boletim Geográfico do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, n. 27, p. 94-111, mar. 2016.

MEMORIAL Trigolândia: 80 anos (1925–2005). [Sl: sn], 2005.

MENDONÇA, AWPC Formar o "magistério nacional": as políticas do INEP/MEC nos anos 1950/1960. **Cadernos de História da Educação**, v. 1-28, 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1883>. Acesso em: 19 set. 2024.

MENDONÇA, M. **Educação e modernização**: a escola rural no Brasil. Rio de Janeiro: FGV, 2017.

MENDONÇA, Sônia Regina de. **Estado e educação rural no Brasil**: alguns escritos. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 2010.

MENEGUELLO, R. **Partidos e governos no Brasil contemporâneo (1985-1997)**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

MENNUCCI, Sud. O professor primário das zonas rurais: formação, aperfeiçoamento, remuneração e assistência. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 1944, Goiânia. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ABE, 1944. p. 289-300.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

MOGARRO, Maria João. Arquivo e educação: a construção da memória educativa. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n. 2, 2006.

MOGARRO, Maria João. Arquivos e educação: a construção da memória educativa. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 5, n. 2, p. 75-99, jul./dez. 2005.

MOGARRO, Maria João. Os arquivos escolares nas instituições educativas portuguesas: preservar a informação, construir a memória. **Proposições**, Campinas, v. 46, pág. 103-116, jan./abr. 2005.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. **Avanços e desafios na construção da Educação do Campo**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MORGADE, Graciela. **Mulheres na educação**: gênero e ensino na Argentina 1870-1930. Buenos Aires: Miño e Dávila, 1997.

MÜLLER, T. L. (Org.). **Nacionalização e imigração alemã**. São Leopoldo: Unisinos, 1994.

NASCIMENTO, Jussara Cassiano. **A Campanha Nacional de Educandários Gratuitos e a história do Ginásio Brigadeiro Newton Braga**. 2020. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

NETO, Luiz Bezerra. **Educação rural no Brasil**: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

NOSELA, Paulo; BUFFA, Ester. Como pesquisa sobre instituições escolares: o método dialético marxista de pesquisa. **Ecos – Revista Científica**, v. 2, p. 351-368, 2005.

NOSELA, Paulo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares**: por que e como pesquisar. Campinas: Alínea, 2009.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Schola Mater**: a antiga Escola Normal de São Carlos, 1911-33. São Carlos: UFSCar, 1996.

NÓVOA, António. O processo histórico de profissionalização do professorado. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 13-33.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, Clarice. História da educação brasileira: novas abordagens de objetos antigos. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 151-182, 1992.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da educação e fontes. *In*: GONDRA, José Gonçalves (org.). **Pesquisa em história da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 17-62.

OLIVEIRA, Clarissa Wetzel de. **Nós criamos uma raça**: o discurso identitário na narrativa expositiva do Museu Estadual do Carvão (Arroio dos Ratos/RS). 2018. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2018.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Marcos. **Produção de trigo e economia local de Bagé**. Porto Alegre: Agropecuária, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas de formação e desenvolvimento profissional docente: da intenção às práticas. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana (Orgs.). **Políticas públicas e educação**: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2022. p. 83-100.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a restrição do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação & Sociedade**, v. 355-375, 2007.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. **Legislação educacional como fonte da história da educação brasileira**. UNICAMP: Faculdade de Educação, 2012.

OLIVEIRA, Vera Fonseca de Almeida. Educação, memória e histórias de vida: uso da história oral. **História Oral**, Recife, v. 1, p. 91-106, jan./jun. 2005.

PALMA FILHO, João Cardoso. A educação brasileira no período de 1930 a 1960: a Era Vargas. In: PALMA FILHO, J. C. (org.). **Pedagogia Cidadã**. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP - Santa Clara Editora, 2005. p. 61-74.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática, 2016.

PASINATO, D.; CUNHA, JL; FRITSCH, R. Histórias e narrativas de professores de uma escola rural no contexto da Ditadura Civil-Militar Brasileira (1964-1985). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 24, e308, 2024.

PATTO, Maria Helena Souza. Estado, ciência e política na Primeira República: a desqualificação dos pobres. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 35, p. 167-198, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141999000100017>. Acesso em: 19 set. 2024.

PESAVENTO, S. J. História regional e transformação social. In: **República em migalhas: história regional e local**. São Paulo: ANPUH; Marco Zero; Brasília: CNPq, 1990. p. 67-79.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **O cotidiano da República: elites e povo na virada do século**. Porto Alegre: Universidade/UFRGS, 1990.

PHERA - Grupo de Pesquisa em História da Educação, Repositórios Digitais e Acervos Históricos. **Sinopse Estatística do Município de Bagé**. Digitalizado pelo Repositório Digital Tatu. [SI: sn], 2022. Disponível em: Repositório Digital Tatu. Acesso em: 29 abr. 2023.

PHILLIPS, B.S. **Pesquisa Social**. Rio de Janeiro: Agir, 1974.

PIASSINI, Carlos Eduardo. Os alemães-russos de Aceguá: as migrações dos menonitas. In: **História de Bagé: novos olhares**. 2021. Capítulo de livro, p. 490.

PIERSON, Paul. Retornos crescentes, dependência de trajetória e o estudo da política. **American Political Science Review**, v. 94, n. 2, p. 251-267, 2000.

PINSKI, Carla B. (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

PINSKY, Carla B. (Org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

PINTO, Álvaro Vieira. O Projeto Minerva e a educação radiofônica no Brasil. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, p. 1-25, 2021.

PIRES, Iúri. **Compêndio da Biblioteca Pública Dr.^a Nórís Paiva**. Hulha Negra. 2023, p.55.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 3, 1989.

PRADO, L. M. **Poder local e educação no Brasil rural**. São Paulo: Cortez, 2018.

PUTNAM, Robert D. **Comunidade e democracia**: a experiência da Itália moderna. Tradução: Luiz Alberto Monjardim. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

QUADROS, Claudemir de. **Reforma, ciência e profissionalização da educação**: o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul. 2006. 429f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2006.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? **Educar em Revista**. Curitiba: UFPR, n.18, p.13-28, 2001.

RAMBO, Arthur Blásio. **A escola comunitária teuto-brasileira católica**: gênese e natureza. São Leopoldo: UNISINOS, 1994.

RAMBO, Balduino. **Cartas sobre o Plano de Colonização em Hulha Negra**. Pelotas: Diocesana, 1946.

RAMBO, Balduino. **Cartas sobre o Plano de colonização em Hulha Negra**. Região. Porto Alegre: Colonização, 1925.

Relatório do Prefeito Municipal Major Gervásio Rodrigues apresentado ao Exmo. Sr. Interventor Federal do Estado Geral JA Flores da Cunha, referente ao ano de 1932. Bagé: Prefeitura Municipal, 1932. p. 38-39.

RENOUVIN, Pierre; DUROSELLE, Jean Baptiste. **Introdução à História das Relações Internacionais**. Tradução de Hélio de Souza. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

REUSCH, Gerhard. **Posição e Oposição**: um ministério pastoral de ação e reflexão crítica. IECLB, 2015. Disponível em: <https://www.ieclb.org.br>. Acesso em: 10 ago. 2024.

REVEL, Jacques (org.). **Jogos de escalas**: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

REVEL, Jacques. A história ao rés-do-chão. In: LEVI, Giovanni. **A herança imaterial**: trajetória de um exorcista no Piemonte do século XVII. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. p.7-37.

REVEL, Jacques. **História e historiografia**: exercícios críticos. Curitiba: UFPR, 2000.

REVEL, Jacques. **Jogos de escalas**: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

REVISTA COMEMORATIVA AO JUBILEU DE PRATA DA COLÔNIA SALVADOR JARDIM (1964-1989). Editora CECOM-URCAMP, 1989, p. 10.

REVISTA COMEMORATIVA DA COLÔNIA RIO NEGRO. Colheita Mecânica do Trigo. Porto Alegre: Editora Comemorativa, 1950.

RIBEIRO, A. P. G. Nelson Werneck Sodré e a história da imprensa no Brasil. **Intercom - Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, São Paulo, v. 38, n. 2, 2015. DOI: 10.1590/rbcc.v38i2.2291. Disponível em: <https://revistas.intercom.org.br/index.php/revistaintercom/article/view/2291>. Acesso em: 25 out. 2024.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1998.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 22. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual. **Portaria n. 31.225, de 2 de janeiro de 1980**. Formaliza escolas. Porto Alegre, 1980.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 7.199, de 31 de março de 1938**. Dá execução ao Decreto-lei nacional nº 311, de 2 de março de 1938. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rs/decreto-n-7199-1938-rio-grande-do-sul-da-execucao-ao-decreto-lei-nacional-n-311-de-2-de-marco-de-1938>. Acesso em: 28 jul. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto-Lei Estadual nº 720, de 29 de dezembro de 1944**. Fixa a divisão administrativa e judiciária do Estado que vigorará sem alteração. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rs/decreto-lei-n-720-1944-rio-grande-do-sul-fixa-a-divisao-administrativa-e-judiciaria-do-estado-que-vigorara-sem-alteracao-de>. Acesso em: 29 jul. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Portaria nº 31226, de 29 de dezembro de 1982**. Dispõe sobre validação de estudos. Porto Alegre: Secretaria da Educação, 1982.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Exterior. **Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Julio Prates de Castilhos, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. João Abbott, Secretário de estado dos negócios do interior e exterior**. Porto Alegre: Oficinas à Vapor da Livraria Americana, 1897.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Exterior. **Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Antônio Augusto Borges de Medeiros, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. João Abbott, Secretário de estado dos negócios do interior e exterior**. Porto Alegre: Typographia à Vapor da Livraria do Globo, 1902; 1903; 1910.

ROCHE, Jean. **A colonização alemã no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Globo, 1969.

RODRIGUES, William Godinho de Moura. **Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul**: Os reflexos da política educacional de Brizola no município de Bagé/RS. Bagé: Universidade Federal do Pampa, 2015.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 8. ed.; 17. ed.; 45. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

ROMIG, K. L. K.; WEIDUSCHADT, P. W. O rito da confirmação luterana e a escolarização dos pomeranos: um levantamento do estado da arte. **Revista Brasileira de História da Educação**, 21, e151, 2021.
<http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v21.2021.e151>. Acesso em: 28 jul. 2024.

SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Ismênia Spíndola Silveira Truzzi. **História & Documento e metodologia de pesquisa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 168 p. (Coleção História & reflexões, 10).

SAMPAIO, João Cézar, mar. **O coronel Sampaio e os apontamentos do dr. Wenceslau Escobar**. Palegre, Liv. Globo, 1920, p. 37-81. (Sua leitura deve ser feita com a obra do dr. Wenceslau que ela responde e contesta em diversos pontos. O cel Sampaio comandou a Divisão do Sul e testemunhou sobre o massacre ao por lá passar para libertar Bagé).

SANTOS, AV; MUELLER, HI Nacionalismo e cultura escolar no governo Vargas: faces da construção da brasilidade. **Cadernos de História da Educação**, v. 2, p. 261-74, 2009. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/2289> . Acesso em: 20 jul. 2024.

SANTOS, João. **Colonização Portuguesa e Organização em Capitânias**. Lisboa: Editora Lusitana, 2003.

SANTOS, Edinéia Oliveira dos. NEVES, Márcia Luzia C. Educação do campo e desenvolvimento territorial: reflexões e proposições. **Revista Eletrônica de Culturas e Educação Entrelaçando**, Caderno Temático IV, n. 6, v.1, Ano III (2012), p.1-10, Set-Dez. Disponível: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 29 set. 2024.

SANTOS, Kátia Maria Limeira. Educação rural no Brasil: um olhar a partir do contexto histórico. In: Congresso Sergipano de História, 4, Encontro Estadual de História da ANPUH/SE, 4, 2014, Sergipe. **Anais [...]**. Sergipe: ANPUH-SE, 2014. Disponível em: https://www.encontro2014.se.anpuh.org/resources/anais/37/1424131440_ARQUIVO_KatiaMariaLimeiraSantos.pdf. Acesso em: 11 nov. 2023.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; DE ALMEIDA, Claudinei de Domingues; GUINDANI, Joel Farias. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, Ano 1, n. 1, p. 1-14, jul. 2009.

SAVIANI, D. Epistemologias da política educacional: algumas precisões conceituais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 2, p. 1–5, 2017. DOI: 10.5212/retepe.v.2.002. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10477>. Acesso em: 25 out. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Instituições escolares no Brasil: conceito e residência histórica**. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wellington; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (organizadores). **Instituições escolares no Brasil: conceito e residência histórica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16 junho. 2008. Disponível em: https://legado.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/3980492/mod_resource/content/1/Saviani%20Dermeval%20%5B2008%5D%20-%20Pol%C3%ADtica%20educacional%20brasileira.pdf. Acesso em: 11 mai. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR; 2008. p. 223-74.

SCHIERHOLT, José Alfredo. Frei Boaventura Kloppenburg, **OFM: 90 anos por Cristo em sua Igreja**. 2. ed. e-Livro. Lajeado: O Autor, 2008. Disponível em: <http://www.veritatis.com.br>. Acesso em: 13 de setembro de 2023.

SCHMITZ, Maira Eveline. **Nas asas do vapor: construção do espaço ferroviário em Pelotas/RS (fim do séc. XIX – início do séc. XX)**. 2013. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

SCHNEIDERS, Iúri. **Volksverein e Colonização Alemã em Hulha Negra**. Porto Alegre: História Popular, 2023.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. 2. ed. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas: Paz e Terra, 2000.

SEM, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SENA, Márcia Rodrigues de. **Memória e mineração do Rio Grande do Sul e sua relação com os arquivos**. 2014.

SEVERO, Ivete Beatriz Guimarães. **Cadeira vazia? Migração partidária na Câmara de Vereadores de Bagé (1983-2004)**. 2008. 171f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Instituto de Sociologia e Política, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2008.

SEYFERTH, Giralda. **Imigração e cultura no Brasil**. Brasília: Universidade de Brasília, 1990.

SETZER, J. **Origem das terras pretas de Bagé**. Revista Brasileira de Geografia. Rio de Janeiro, 3:4-31, 1951.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, [2009]. 435 p. ISBN 9788532631237.

SILVA, João. **Fundação de Bagé e Importância Histórica**. Porto Alegre: Histórica, 1993.

SILVA, José Afonso da. **Constituição de 1988 e Autonomia Municipal**. São Paulo: Malheiros Editores, 1990.

SILVA, M. do S. Educação do campo e políticas educacionais: avanços, contradições e retrocessos. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 23-41, 2018. DOI: 10.14393/REPOD.issn.2238-8346.v7n1a2018-04. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducacao/politicas/article/view/46390>. Acesso em: 6 fev. 2025.

SODRÉ, N. W. (1966/1999). **História da imprensa no Brasil**. 4a edição com capítulo inédito. Rio de Janeiro: Mauad [edição original de 1966].

SOUZA, JE A escola isolada: contribuições e processos de escolarização em Novo Hamburgo, RS (1940-1952). **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 50, p. 219-238, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v24i50.1131>. Acesso em: 19 set. 2024.

SOUZA, JÉ; GRAZZIOTIN, LSS Um dia de exame final: práticas avaliativas em uma escola isolada rural - Novo Hamburgo/RS (1953-1971). **Revista HISTEDBR On-line**, v. 14, n. 55, p. 297-311, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640479> . Acesso em: 15 set. 2024.

SOUZA, José Edimar de. **As escolas isoladas: práticas e culturas escolares no meio rural de Lomba Grande/RS (1940-1952)**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3660>. Acesso em: 17 jul. 2024.

SOUZA, João Valdir Alves. Arquivo Escolar: fonte de pesquisa histórica. *In: Revista Presença Pedagógica*. v. 4, n. 22, jul/ago., 1998.

SOUZA, R. A. **A pedagogia ruralista no Brasil: uma análise crítica**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2014.

SOUZA, R. F.; ÁVILA, V. P. S. As disputas em torno do ensino primário rural (São Paulo, 1931-1947). **História da Educação**, v. 18, n. 43, p. 13-32, 2015.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Alicerces da pátria**: história da escola primária no Estado de São Paulo (1890-1976). Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A contribuição dos estudos sobre os grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil. In: VIDAL, Diana Gonçalves. (org.). **Grupos escolares**: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado de Letras, 2006.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão; WHITACKER, Ana Maria. **Transição e Contato entre Espaços Rurais e Urbanos**. São Paulo: Urbana, 2013.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (organizadores). **História e memórias da educação no Brasil**, v. 3, Século XX, Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. 440 p.

TABORDA, Tarcísio Antonio Costa. **Câmara municipal de Bagé**: 140 anos de história, Bagé 1847-1987. Bagé: CECOM, 1987. 136 p.

TABORDA, Tarcísio Antonio Costa. **Governo e governantes de Bagé**. Série II, Número I. Bagé, RS: Museu Dom Diogo de Souza, 1966. Impresso nas gráficas do ISPEA.

TAMBARA, Elomar. **Positivismo e educação**: a educação no Rio Grande do Sul sobre o castilhismo. Pelotas: Universitária/UFPel, 1995.

TAMBARA, Elomar. **Profissionalização, escola normal e feminização**: Magistério sul-rio-grandense de instrução Pública no século XIX. História da Educação, Pelotas, v. 2, n. 3, p. 35-57, 1998.

TAMBARA, Elomar. **Questões teórico-metodológicas da História da Educação**. HISTEDBR, Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil". Anais do IV Seminário Internacional. UNICAMP-FE, p. 34-40, 1997.

TAVARES, Iris Eliete Teixeira Neves de Pinho. **História do Conceito de Municipalismo e Autonomia Local**. Porto Alegre: Jurídica, 1997.

TEDESCO, João Carlos; NEUMANN Rosane Marcia (Orgs.). **Colonos, Colônias e Colonizadoras**: aspectos da territorialização agrária no Sul do Brasil. Vol. III, 2013.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TOLEDO, Cezar de Alencar Arnaut de; SKALINSKI JUNIOR, Oriomar. A imprensa periódica como fonte para a história da educação: teoria e método. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 12, n. 48, p. 255–268, 2013. DOI: 10.20396/rho.v12i48.8640020. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640020>. Acesso em: 25 out. 2024.

TYACK, David; CUBAN, Larry. **Consertando em direção à utopia: um século de reforma da escola pública**. Cambridge: Harvard University Press, 1995.

TORRONTEGUY, Teófilo O. V. **As origens da pobreza no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Social, 1994.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS. **Nota de pesar - padre Léo Persch**. Pelotas: UCPel, 21 nov. 2022. Disponível em: <https://ucpel.edu.br/noticias/nota-de-pesar-padre-leo-persch>. Acesso em: 10 ago. 2024.

ULLRICH, Carl Otto. **As colônias alemãs no Sul do Rio Grande do Sul**. Ensaios FEE, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 57-74, 1984. Curso de Pós-graduação da Universidade Católica de Pelotas. 2002.

URBIM, Carlos (Coord.). **Rio Grande do Sul: um século de história**. Coordenação de Carlos Urbim; colaboração de Lucia Porto, Magda Achutti, Emiliano Urbim. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999. 397 p. ISBN 8528004538.

VAINFAS, Ronaldo. História das mentalidades e História Cultural. In: CARDOSO, Ciro Flamarion, VAINFAS, Ronaldo (Org.) **Os domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997a.

VAINFAS, Ronaldo. Moralidades brasílicas... In: SOUZA, Laura de Mello e; NOVAIS, Fernando A. (Coord.) **História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América Portuguesa**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997b. v.1.

VEIGA, José Eli da. **Crítica à visão setorializada do rural e definição territorial**. São Paulo: Rural, 2002.

VIANA, Maria Vitória Longo. **A escrituração escolar no Litoral Norte do Rio Grande do Sul: (im) possibilidades de pesquisa histórica nos arquivos públicos**. 2022. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

VIANNA, Oliveira. **Administração Colonial no Brasil**. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1933.

VICENTE, Guy; LAHIRE, Bernardo; FINO, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Escola nova e processo educativo**. In: 500 anos de educação no Brasil. Tradução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VIDAL, Diana Gonçalves e FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados. Acesso em: 25 out. 2024.

VIDAL, Diana Gonçalves. Apresentação do dossiê arquivos escolares: desafios à prática e à pesquisa em História da Educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 10, p. 71-73, jul./dez. 2005a.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares**: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VIEIRA, Maria Cristina. Docência e Precarização do Trabalho: O Desafio da Educação no Século XXI. **Educação e Sociedade**, v.41, n.150, p.96-110, 2020.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo; PEIXOTO, Maria do Carmo; KHOURY, Yara Maria Aun. **A pesquisa em História**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.

VIÑAO FRAGO, António. Culturas escolares, reformas e inovações: entre a tradição e a mudança. *In*: **VIII Jornadas Estatais do Fórum Europeu de Administradores da Educação**. Múrcia: Compobell, 1996.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Culturas escolares. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1. 2000, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2001.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. *In*: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín (Orgs.). **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. *In*: BENCOSTTA, Marcus Levy (Org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-47.

VIÑAO FRAGO, Antonio. História da educação e história cultural. **Revista Brasileira de Educação**, n. 0, p. 63-82, set. /dez. 1995.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

VIÑAO, Antonio. Culturas Escolares y reformas (sobre la naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas). **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 25 p., 2000. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23855>. Acesso em: 25 out. 2024.

WAYNE, Pedro. **Carvão**: Narrativa sobre o carvão de Hulha Negra. Porto Alegre: Editora Fósseis, 1974.

WAYNE, Pedro. Um mago bageense. *In*: **Jornal Folha da Tarde**, Porto Alegre, 10/11/1936.

WEBER, Máx. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Martin Claret, 2000.

WEBER, Máx. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Tradução: Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. 4.ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2004.

WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). **Educação rural em perspectiva internacional**: instituições, práticas e formação do professor. Ijuí: Unijuí, 2007.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Políticas de instrução pública no século XIX como eco de experiências internacionais**. Educação, [S. l.], v. 31, n. 2, 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2768>. Acesso em: 6 fev. 2025.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Formação de professores para o ensino rural no Brasil no final do século XIX**. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 12, n. 24, p. 121-153, 2008.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Formação de professores para ensinar literatura antiga em áreas rurais. Brasil, final do século XIX. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 12, n. 24, p. 121-153, janeiro/abril de 2008.

WERLE, F. O. C. Documentos escolares: impactos das novas tecnologia. **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 77–96, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30600>. Acesso em: 25 out. 2024.

WITKOWSKI, Alexsandro. **Da luz no fim do túnel ao Arquivo Histórico do Museu Estadual do Carvão**: O acervo documental da mineração na região carbonífera do baixo. Jacuí, Rio Grande do Sul (2009-2016). 2019.

ZAIA, Iomar Barbosa. **O Acervo escolar**: Manual de organização e cuidados básicos. São Paulo: Centro de Memória FEUSP, 2004.