

TERRITÓRIOS EM DISPUTA, ESCOLAS EM RESISTÊNCIA: conflito fundiário, memória e pertencimento em Hulha Negra (RS)

Simone Gomes de Faria

Universidade Federal de Pelotas (UFPEL-Brasil)

RESUMO

O artigo investiga os modos de regulamentação do magistério rural no distrito de Hulha Negra, pertencente ao município de Bagé (RS), a partir de uma análise das legislações municipais produzidas entre 1948 e 1966. Com base na História Cultural e na abordagem da História da Educação, o estudo se ancora na análise documental de 11 leis municipais e nas sinopses estatísticas do IBGE. O foco recai sobre a leitura interpretativa de dispositivos legais que regulam a criação de escolas, cargos, salários, exigências formativas e atribuições funcionais, visando compreender como a estrutura normativa moldou as condições materiais e simbólicas da docência em áreas periféricas. Parte-se da hipótese de que a legislação não apenas traduz o investimento público, mas também performa uma política da palavra: nomeia o mínimo, silencia o restante. Os resultados indicam a existência de um duplo regime de escolarização entre o centro urbano e os distritos rurais, com a docência na zona rural sendo marcada por improvisações, sobreposição de funções, baixa remuneração, ausência de formação específica e reconhecimento funcional limitado. Em vez de promover igualdade, os dispositivos normativos contribuem para cristalizar desigualdades históricas, territorializando ausências como norma. O estudo conclui que a legislação educacional do período não apenas reconhece a precariedade do ensino rural, mas a reinscreve como estrutura funcional do sistema, legitimando-a por meio de vocabulários institucionais que transformam a exceção em regra. A docência rural emerge, assim, como um espaço ambivalente, onde os professores são simultaneamente agentes do Estado e sujeitos periféricos, convocados a cumprir funções cívicas em territórios marcados pela ausência do próprio Estado. Com isso, o artigo contribui para o debate sobre as formas de gestão da desigualdade na educação pública brasileira, ao explorar como a norma se torna instrumento de controle, legitimação e invisibilização das lutas por reconhecimento nas margens da política educacional.

Palavras-chave: Legislação Educacional; Docência Rural; História da Educação; Desigualdade; Políticas Públicas.

CONTESTED TERRITORIES, RESISTANT SCHOOLS: Land conflict, memory, and belonging in Hulha Negra, Southern Brazil

ABSTRACT

This article investigates the forms of regulation of rural teaching in the district of Hulha Negra, which belonged to the municipality of Bagé (RS), through an analysis of municipal legislation produced between 1948 and 1966. Based on Cultural History and the History of Education approach, the study relies on documentary analysis of 11 municipal laws and statistical synopses from the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE). The interpretive focus lies on legal texts that regulate the creation of schools, positions, salaries, training requirements, and professional responsibilities, aiming to understand how normative structures shaped the material and symbolic conditions of teaching in peripheral areas. The hypothesis suggests that legislation not only reflects public investment but also enacts a

politics of naming: it declares the minimum and silences the rest. The findings reveal the existence of a dual schooling regime between urban centers and rural districts, with rural teaching marked by improvisation, task accumulation, low wages, lack of specific training, and limited functional recognition. Rather than promoting equality, the normative frameworks reinforce historical inequalities, territorializing absence as a structural norm. The study concludes that the educational legislation of the period did not merely acknowledge rural educational precariousness but actively inscribed it as a systemic function, legitimizing it through institutional language that renders exception into norm. Rural teaching thus emerges as an ambivalent space, where teachers act as both State agents and peripheral subjects, tasked with civic duties in territories historically marked by the State's absence. This article contributes to discussions on the management of inequality in Brazilian public education by exploring how legal norms operate as instruments of control, legitimacy, and invisibilization of struggles for recognition at the margins of educational policy.

Keywords: Educational Legislation; Rural Teaching; History of Education; Inequality; Public Policy.

TERRITORIOS EN DISPUTA, ESCUELAS EN RESISTENCIA: conflicto agrario, memoria y pertenencia en Hulha Negra (RS, Brasil)

RESUMEN

RESUMEN

Este artículo investiga las formas de reglamentación del magisterio rural en el distrito de Hulha Negra, entonces perteneciente al municipio de Bagé (RS), mediante un análisis de las legislaciones municipales producidas entre 1948 y 1966. Desde la perspectiva de la Historia Cultural y de la Historia de la Educación, el estudio se fundamenta en el análisis documental de once leyes municipales y de sinopsis estadísticas del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE). El foco interpretativo se centra en los dispositivos legales que regulan la creación de escuelas, cargos, salarios, exigencias formativas y atribuciones funcionales, con el objetivo de comprender cómo las estructuras normativas configuraron las condiciones materiales y simbólicas de la docencia en zonas periféricas. La hipótesis sugiere que la legislación no solo refleja el nivel de inversión pública, sino que también actúa como una política de nominación: enuncia lo mínimo y silencia lo demás. Los resultados revelan la existencia de un régimen dual de escolarización entre el centro urbano y los distritos rurales, con la docencia rural marcada por improvisaciones, acumulación de funciones, bajos salarios, ausencia de formación específica y escaso reconocimiento profesional. Lejos de promover la equidad, las normas contribuyen a cristalizar desigualdades históricas, territorializando la ausencia como norma funcional. Se concluye que la legislación educativa del periodo no solo reconoce la precariedad rural, sino que la reinscribe como estructura operativa del sistema, legitimándola a través de un lenguaje institucional que convierte la excepción en regla. La docencia rural emerge, así, como un espacio ambivalente, donde los docentes son a la vez agentes del Estado y sujetos periféricos, convocados a cumplir funciones cívicas en territorios históricamente marcados por la ausencia estatal. El artículo aporta al debate sobre la gestión de la desigualdad en la educación pública brasileña al examinar cómo la norma opera como dispositivo de control, legitimación e invisibilización de las luchas por reconocimiento.

Palabras clave: Legislación Educativa; Docencia Rural; Historia de la Educación; Desigualdad; Políticas Públicas.

Introdução

Este artigo nasce de uma investigação de doutorado, mas não se limita a replicar trechos da tese. Trata-se de um recorte analítico inédito, que aprofunda a relação entre conflito fundiário, territorialização e práticas escolares em um contexto rural marcado por disputas históricas e exclusões estruturais.

A escolha por Hulha Negra¹ justifica-se pela potência simbólica e sociopolítica que o município representa enquanto território conflagrado. As dinâmicas locais, atravessadas por grilagem, cercamentos e deslocamentos forçados, são expressões agudas de conflitos fundiários presentes em grande parte do interior brasileiro. Ao tensionar o lugar da escola nesse cenário, o artigo contribui para o avanço das discussões sobre o papel da educação na luta por reconhecimento, pertencimento e justiça social em áreas rurais.

A originalidade do artigo está, portanto, tanto na problematização teórica que realiza quanto na articulação entre territorialidade, memória e resistência no espaço escolar. Trata-se de uma contribuição singular para os campos da História da Educação, da geografia crítica e da educação do campo, com potencial para enriquecer os debates sobre a relação entre espaço, poder e formação social.

Neste sentido, a pesquisa tem como objetivo geral compreender de que forma a escola, enquanto espaço social e simbólico, participa dos processos de territorialização, exclusão e resistência nas zonas rurais do Sul do Brasil, tomando como referência empírica a experiência de Hulha Negra (RS).

Especificamente, busca-se: (1) analisar a relação entre conflito fundiário e o surgimento das primeiras escolas na região; (2) examinar como as práticas educativas se articulam com os processos de territorialização e pertencimento dos sujeitos do campo; (3) identificar os mecanismos simbólicos de resistência e reinvenção identitária operados no espaço escolar. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e documental, com análise de fontes como atas escolares, registros de matrícula, mapas da região e documentos

¹ Hulha Negra localiza-se a aproximadamente 27 quilômetros da sede urbana de Bagé, na região da Campanha Gaúcha. Foi distrito de Bagé até 1992, ano em que obteve emancipação político-administrativa por meio da Lei Estadual nº 9.574, de 20 de março de 1992.

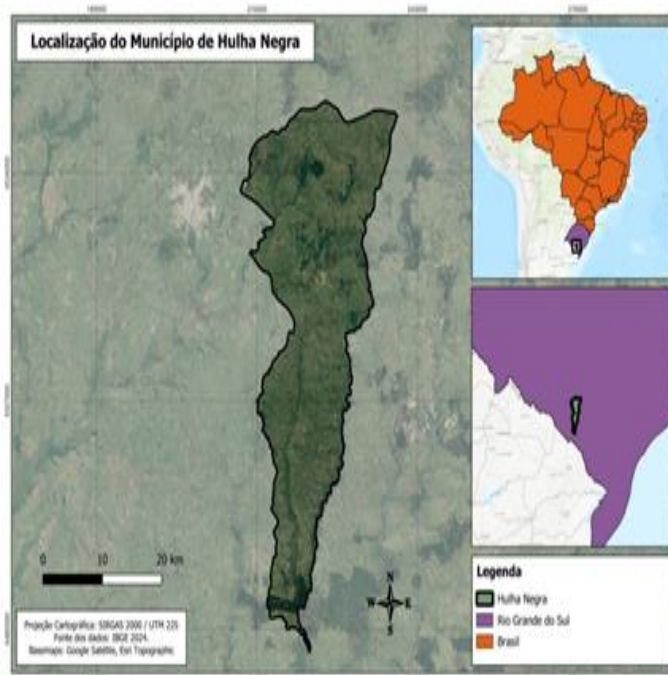
institucionais. A metodologia está ancorada em uma leitura histórico-estrutural que articula geografia crítica, sociologia da educação e epistemologias da educação do campo.

A escolha por Hulha Negra como campo empírico se justifica por seu caráter emblemático no que tange à permanência de disputas territoriais, exclusões fundiárias e invisibilizações institucionais. Neste cenário, a escola não é apenas reflexo, mas também protagonista nos embates por território, memória e dignidade social.

A partir desse contexto, o problema central que orienta esta investigação pode ser assim formulado: “Como a escola se torna agente de transformação simbólica em territórios historicamente invisibilizados pelo conflito fundiário?” Trata-se de compreender o papel ativo da escola frente aos processos históricos de exclusão e invisibilização, problematizando suas funções institucionais e comunitárias nos embates por terra, memória e pertencimento.

Para melhor situar geograficamente a realidade investigada, apresentamos, a seguir, o mapa de localização do município de Hulha Negra e sua inserção territorial no estado do Rio Grande do Sul. A visualização cartográfica permite compreender a distribuição espacial das comunidades rurais, bem como as dinâmicas socioeconômicas que atravessam os processos de escolarização analisados neste estudo. Trata-se de um recurso importante para contextualizar os vínculos entre território, memória e práticas educativas que serão desenvolvidos nas seções seguintes.

Figura 1 - Mapa de Hulha Negra e região



Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Logo, a Figura 1 é relevante para compreender as dinâmicas fundiárias e socioeducativas que marcam a história da região, sobretudo pelas suas características de dispersão populacional, predominância de áreas rurais e histórico de concentração fundiária. Ao situar geograficamente o município de Hulha Negra, o mapa contribui para ancorar os debates que se seguem, fornecendo base espacial para a análise do território enquanto categoria política, histórica e simbólica.

Partindo dessa ancoragem espacial, passamos agora à exposição do referencial teórico-metodológico que orienta as escolhas analíticas do estudo e fundamenta a interpretação dos registros escolares enquanto práticas territoriais de resistência.

Referencial teórico-metodológico

Partindo das considerações já delineadas, a análise proposta neste artigo ancora-se em uma fundamentação teórica que articula autores clássicos e contemporâneos para compreender a relação entre território, educação e conflito social. A noção de “território” mobilizada segue a perspectiva crítica de Haesbaert (2004), que o entende como espaço vivido, disputado, simbólico e dotado de múltiplas camadas de sentido — uma multiterritorialidade fundamental para compreender os conflitos pela terra e pela identidade dos sujeitos que a habitam.

Milton Santos (2006) oferece importante contribuição ao propor o espaço como um “conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações” (Santos, 2006, p. 63) — ou seja, como produto histórico-social em constante transformação. Para o autor, “o espaço tem um papel privilegiado, uma vez que ele cristaliza os momentos anteriores e é o lugar de encontro entre esse passado e o futuro” (Santos, 1994, p. 122 apud Campos, 2008). Segundo Milton Santos (2006), o espaço é um híbrido de materialidade e vida, constituído por múltiplas camadas de técnica, cultura e afetividade. Ele configura-se como um meio técnico-científico-informacional onde o físico e o social, o objetivo e o subjetivo, o racional e o emocional se entrelaçam. Essa abordagem permite compreender o território escolar como um espaço tensionado entre formas de dominação e possibilidades de resistência.

Henri Lefebvre (1991), por sua vez, argumenta que o espaço é sempre socialmente produzido e jamais neutro. Sua leitura dialética do espaço amplia a compreensão do ambiente

escolar como campo de reprodução ou contestação de lógicas excludentes. Complementando essa perspectiva, Pierre Bourdieu (1989) oferece as categorias de *habitus*, campo e capital simbólico para interpretar a escola como arena de disputas simbólicas. Através do conceito de violência simbólica, torna-se possível entender como a precariedade e o silenciamento de certos sujeitos no espaço escolar reforçam desigualdades sociais.

No âmbito da pedagogia do campo, Arroyo (2004) e Caldart (2004) contribuem com abordagens que reconhecem a escola como território político, onde os sujeitos rurais afirmam saberes e direitos historicamente invisibilizados. Para Arroyo (2004), é preciso compreender os sujeitos do campo como sujeitos históricos e políticos, produtores de saberes e práticas e a escola como espaço que pode legitimar tais saberes. Caldart (2004) reforça a escola como instrumento de formação territorial e cultural, especialmente em contextos atravessados por lutas sociais.

No contexto contemporâneo, autores como Molina e Freitas (2011), Caldart (2011) e Arroyo (2012) têm aprofundado os debates sobre a reconfiguração da educação do campo diante da retração das políticas públicas, da ofensiva do agronegócio e da desestruturação territorial promovida pelo Estado. Esses estudos destacam que a escola rural deve ser compreendida não apenas como instituição estatal, mas como espaço de resistência e construção de pertencimentos coletivos. Segundo Caldart (2011), a escola do campo não deve ser compreendida apenas como um espaço de transmissão de conteúdos, mas como parte integrante do processo de luta social, articulada à reforma agrária e à construção de um projeto popular de sociedade. Nesse mesmo sentido, Arroyo (2012) argumenta que o campo deve ser reconhecido como território de saberes e experiências coletivas, o que posiciona a escola como elemento central na valorização dos sujeitos que o constroem. Complementando essa perspectiva, Molina e Freitas (2011) destacam que um dos principais desafios da educação do campo é resistir às tendências homogeneizadoras dos currículos tradicionais, reafirmando a necessidade de propostas formativas que dialoguem com as realidades específicas das comunidades rurais.

Nesse sentido, a escola se consolida como um dos poucos dispositivos estatais ainda presentes em muitos territórios rurais, assumindo papel estratégico nas disputas simbólicas e nas formas de mediação comunitária. Sua permanência representa, ao mesmo tempo, um ato de resistência e um projeto de futuro, capaz de articular memória, identidade e justiça social.

Por fim, conforme argumenta Santos (2006), a produção do espaço está intrinsecamente ligada à produção de racionalidades sociais, sendo atravessada por interesses, disputas e projetos de mundo. A partir dessa perspectiva, é possível compreender que toda intervenção educacional ou política territorial carrega em si uma intencionalidade formativa e política. Assim, o arcabouço teórico discutido neste trabalho permite situar a escola como um espaço mediador de significados e disputas simbólicas, especialmente em contextos marcados por conflitos fundiários e exclusão social, reafirmando seu papel como agente de transformação territorial e histórica.

Tendo delineado os fundamentos conceituais que sustentam a análise, a próxima seção se dedica a revisar a produção acadêmica recente que discute as relações entre escola, território e práticas de resistência. Tal mapeamento permite identificar como o presente estudo se insere no campo e quais lacunas ou contribuições ele propõe.

A partir desse referencial, voltamo-nos agora ao mapeamento crítico da literatura recente, examinando como as relações entre escola, território e resistência têm sido abordadas por diferentes perspectivas acadêmicas.

Revisão de Literatura: escola, território e resistência

Nas últimas décadas, a escola do campo vem sendo reafirmada na literatura como um espaço político de resistência e de articulação territorial. De acordo com Cavalcante e Silva (2024), as políticas neoliberais têm provocado o desmonte estrutural da educação rural, sendo o enfraquecimento do PRONERA um exemplo emblemático desse processo. Os autores destacam que o esvaziamento de financiamento e a invisibilização dos sujeitos do campo configuram formas de violência institucional que intensificam a exclusão social nas zonas rurais.

Já Diório et al. (2021), ao refletirem sobre a formação docente nas licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC), defendem que essas iniciativas são centrais para o fortalecimento de práticas pedagógicas alinhadas às lutas sociais e aos saberes dos povos do campo. As experiências formativas relatadas revelam o protagonismo camponês na construção de conhecimentos vinculados à agroecologia e à economia solidária. Complementando essa discussão, a pesquisa coordenada pela Flacso Brasil (2020) mostra que, em territórios indígenas, quilombolas e ribeirinhos das regiões Norte e Nordeste, a

presença escolar só se sustenta quando articulada aos vínculos comunitários e culturais. Nesses contextos, as práticas pedagógicas territorializadas são essenciais à sobrevivência das escolas e à produção de pertencimento. Essas abordagens evidenciam que a escola do campo não pode ser pensada como simples extensão do modelo urbano, mas como instituição enraizada nas lutas territoriais, contribuindo ativamente para a reprodução social das comunidades.

Esses trabalhos atuais apontam avanços significativos no reconhecimento da escola como agente territorial ativo, sobretudo em contextos de vulnerabilidade. No entanto, constata-se uma lacuna na literatura quanto à articulação entre cartografia afetiva, memória subalterna e práticas curriculares insurgentes no campo. Poucos estudos têm abordado de forma integrada como essas dimensões operam simultaneamente na produção de pertencimento e resistência em territórios marcados por conflitos fundiários. O presente artigo propõe-se a preencher essa lacuna ao analisar, com base em fontes documentais e experiências escolares concretas, como a escola rural em Hulha Negra (RS) atua como um espaço de reinscrição simbólica e disputa política, tornando-se um território de memória, formação e futuro.

Partindo dessa lacuna interpretativa, adentramos agora os caminhos metodológicos da pesquisa, nos quais memória, território e práticas escolares insurgentes se entrelaçam como chaves analíticas centrais.

Caminhos metodológicos: história, território e insurgência

Este estudo ancora-se em uma abordagem qualitativa, inspirada na interseção entre a história social da educação e a geografia crítica, por entender que a escola não pode ser pensada apenas como uma instituição formal, mas como um espaço simbólico de produção de sentidos, conflitos e resistências. A escolha metodológica decorre do compromisso com uma leitura situada das práticas escolares em territórios historicamente marginalizados.

Ao tratar a escola como território simbólico, é essencial compreender como práticas pedagógicas contribuem para a produção de “memórias subalternas” (SPIVAK, 2010; POLLAK, 1989), ou seja, aquelas narrativas apagadas pelas versões hegemônicas da história oficial. Em Hulha Negra, registros escolares revelam que projetos como feiras pedagógicas temáticas sobre a história da comunidade, atividades de genealogia familiar e reconstrução de

trajetórias migratórias locais foram fundamentais para afirmar pertencimentos e recuperar vozes silenciadas. Nessas experiências, alunos coletaram relatos de avós e vizinhos, transcreveram histórias orais e localizaram geograficamente suas origens, o que deu origem a mapas comunitários simbólicos — um exercício claro de cartografia afetiva (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015), em que o território é redesenhado a partir dos vínculos emocionais e das experiências vividas por seus habitantes.

Esses projetos não apenas documentam a história local, mas confrontam as ausências dos arquivos institucionais. Ao construir mapas e narrativas próprias, os sujeitos escolares inscrevem no espaço as marcas de pertencimento e resistência que historicamente lhes foram negadas.

Do ponto de vista espacial, o artigo inspira-se na geografia crítica, especialmente na concepção de Milton Santos (2006) sobre o espaço como instância material e simbólica da prática social. Ao considerar o território como construção histórica e política, assumimos que o espaço escolar é ele mesmo uma forma de linguagem, um “modo de dizer o mundo” e de organizar as relações de poder e pertencimento.

Em termos de procedimentos, o estudo combina análise documental. Por fim, utilizamos elementos da análise crítica do discurso territorializado, conforme proposto por autores como Fairclough (2001) e Corrêa (2022), que articulam linguagem, espaço e poder. Assim, a leitura dos discursos escolares e comunitários foi guiada pela pergunta: “que território se constrói quando se diz escola?” A intenção não é apenas descrever práticas educativas, mas interpretá-las à luz das relações de dominação e das estratégias de pertencimento em contextos de conflito fundiário.

Portanto, esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa com ênfase na análise documental histórica. O corpus empírico abrange o período de 1944 a 1992, que corresponde à fase de formação e consolidação do espaço educacional em Hulha Negra (RS), contexto marcado por intensificação dos conflitos fundiários e transformações na ocupação territorial. As fontes analisadas incluem arquivos escolares, relatórios administrativos da Prefeitura Municipal de Hulha Negra e reportagens do jornal regional *Correio do Sul*, de Bagé. Estes documentos foram selecionados por sua relevância na reconstrução das dinâmicas territoriais e escolares no município.

A análise priorizou a articulação entre práticas educativas, registros escolares e disputas por reconhecimento social em territórios rurais. Ao trabalhar essas fontes à luz do

referencial teórico proposto, foi possível extrair sentidos sobre a atuação da escola como mediadora simbólica em processos de exclusão, resistência e reinvenção territorial. Esses documentos foram localizados na Secretaria Municipal da Hulha Negra/ SMEC, no caso, os acervos escolares, bem como, fontes jornalísticas disponíveis em formato impresso foram medradas no Arquivo Público Municipal de Bagé, deste modo, tais centros de preservação foram selecionados com base em sua relevância para o mapeamento das interações entre práticas educativas e lutas pela terra.

Logo, este estudo inscreve-se no campo da pesquisa qualitativa de natureza documental, ancorada em pressupostos da história social da educação, da geografia crítica e das ciências humanas. Conforme sustentam Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), a pesquisa documental, ao lidar com fontes históricas não sistematizadas previamente por outros pesquisadores, o que permite captar a dimensão histórica e política das práticas sociais, revelando camadas de significação muitas vezes invisibilizadas nos discursos oficiais.

A análise dos documentos seguiu as etapas metodológicas propostas por autores como Cellard (2008) e Sá-Silva et al. (2009), priorizando a contextualização histórica das fontes, sua credibilidade e representatividade, bem como a construção de categorias analíticas emergentes do material empírico. Foram observadas as cinco dimensões sugeridas por Cellard (2008): o contexto de produção do documento; a autoria e sua intencionalidade; o destinatário; a linguagem e estrutura textual; e a autenticidade. Este processo permitiu não apenas recuperar os dados factuais presentes nas fontes, mas também interpretar os silêncios, ausências e marcas discursivas que revelam as disputas simbólicas em torno da terra e da educação.

A triangulação das fontes — entre documentos escolares, registros administrativos e mídia impressa — foi fundamental para captar os múltiplos sentidos atribuídos à escola nos diferentes momentos do conflito fundiário. Ao articular essas evidências com o referencial teórico, buscou-se interpretar a escola como um lócus de disputa simbólica, reorganização territorial e produção de pertencimento coletivo.

Adicionalmente, o procedimento metodológico adotado dialoga com os princípios da análise crítica do discurso, permitindo identificar as formas pelas quais as práticas educativas, mesmo inseridas em contextos de invisibilidade política, assumiram um papel estruturante na resistência territorial e na afirmação identitária das comunidades camponesas da região.

Dessa forma, a metodologia aqui empregada não apenas cumpre uma função instrumental de coleta e organização dos dados, mas assume caráter epistemológico e político, ao considerar os documentos como produtos históricos e também como espaços de disputa por memória, legitimidade e justiça social. Ao reinscrever essas fontes na narrativa acadêmica, reconhece-se sua potência enquanto vestígios vivos da luta por educação e território.

Figura 2 – A escola como território simbólico em contextos de conflito fundiário



Fonte: Elaboração própria (2024) com base em Haesbaert (2004), Santos (2006), Arroyo (2004).

Este esquema evidencia a centralidade da escola como mediadora entre memória e território, e como agente ativo na produção de justiça simbólica em áreas de exclusão. Com base no percurso metodológico delineado, apresentamos a seguir os resultados da pesquisa documental e das análises interpretativas realizadas, destacando os sentidos atribuídos à escola como lócus de resistência simbólica, disputa territorial e construção de pertencimentos coletivos. Com base na tessitura teórico-metodológica até aqui construída, o próximo bloco focaliza como os conflitos fundiários incidiram sobre a conformação do espaço escolar em Hulha Negra.

Conflito fundiário, exclusão territorial e reconfiguração do espaço educativo em Hulha Negra

A história fundiária de Hulha Negra está marcada por intensas disputas em torno do acesso à terra, concentradas especialmente entre as décadas de 1940 e 1992. A constituição do município revela um processo de desmembramento de latifúndios e fragmentação territorial, que coincidiu com deslocamentos populacionais, expulsões silenciosas e reterritorializações forçadas. O controle sobre a terra operou, em muitos casos, por meio da grilagem², da ausência deliberada de políticas públicas de regularização fundiária e da atuação de grandes proprietários com forte influência política regional. Essas disputas atingiram seu ápice durante o governo de Luís Simão Kalil (1989–1992), prefeito municipal de Bagé e figura de destaque na oligarquia local. Conforme registros do jornal *Correio do Sul*³, esse período foi marcado por um endurecimento nas relações entre o poder público e as populações camponesas, com tentativas sistemáticas de cercear iniciativas populares de ocupação produtiva, favorecendo a permanência dos grandes estancieiros e a marginalização dos pequenos posseiros.

Simão Kalil protagonizou uma gestão atravessada por crise financeira, política de austeridade, precarização dos serviços públicos e conflitos abertos com sindicatos. As demissões em massa de professores, a suspensão de repasses à educação rural e o colapso da infraestrutura em meio à grande seca de 1989 evidenciaram um cenário de descaso e desmonte da política pública. A Secretaria Municipal de Educação, liderada por Maurício

² Grilagem é o termo utilizado para designar práticas ilegais de apropriação de terras, especialmente públicas ou devolutas, por meio de falsificação de documentos, manipulação cartorial ou ocupação forçada, visando à posterior regularização fraudulenta da posse. Trata-se de um mecanismo historicamente associado à expansão de grandes propriedades rurais, à violência fundiária e à marginalização de pequenos agricultores. Em Hulha Negra, ainda que a grilagem não tenha sido sempre nomeada formalmente nos documentos, há indícios claros de sua ocorrência: a ausência de políticas públicas de regularização fundiária, a apropriação de terras por grandes estancieiros com apoio institucional e os deslocamentos silenciosos de famílias camponesas compõem um quadro de expropriação que se insere nas formas contemporâneas de grilagem. Conforme relata Egler e Cardoso (2022), essas práticas expressam um “padrão histórico de violência territorial, fundado na desigualdade de acesso à terra e na articulação entre poder político e interesses fundiários” (p. 18).

³ Os dados sobre o contexto político e fundiário durante a gestão de Simão Kalil em Bagé (1989–1992), incluindo a repressão a movimentos sociais e o cerceamento de iniciativas populares de ocupação produtiva, constam em diversas reportagens publicadas entre os anos de 1989 e 1992 no *Correio do Sul* (Bagé/RS), jornal de circulação regional. As edições veicularam com frequência notas sobre greves, demissões no magistério, crise hídrica, denúncias de grilagem e resistência popular, refletindo o acirramento dos conflitos no campo e o posicionamento da elite agrária da região. CORREIO DO SUL (Bagé/RS). Edições diversas de 1989 a 1992. Acervo físico consultado no Arquivo Municipal de Bagé (RS), setor de imprensa regional.

Campos, chegou a propor inovações tecnológicas como a inclusão de computadores nas escolas, mas enfrentou entraves estruturais que inviabilizaram sua efetividade. A gestão Kalil sintetiza esse período sob os eixos de crise, austeridade, precariedade e conflito.

A imagem 03 apresenta, de forma esquemática, os principais eventos educacionais e fundiários noticiados pelo jornal *Correio do Sul* durante a gestão de Luís Simão Kalil como prefeito de Bagé. O gráfico organiza, ano a ano, os temas mais recorrentes — como greves, crise hídrica, demissões e conflitos territoriais — e permite visualizar o acirramento das tensões políticas e sociais no período, especialmente no que se refere à precarização da educação rural e à repressão às lutas camponesas.

Figura 3 – Cronologia temática de manchetes do jornal *Correio do Sul* (1989–1992)

1989 - Greve no Magistério

Professores paralisam atividades por salários atrasados.

1989 - Crise hídrica

Fechamento de escolas e creches por falta de água e saneamento.

1990 - Demissões em Massa

Mais de 100 professores desligados da rede municipal.

1990 - Conflitos Fundiários

Pequenos posseiros denunciam grilagem e expulsões.

1991 - Reações Sindicais

Sindicato denuncia perseguição política a docentes.

1991 - Movimentos Sociais

MST realiza ocupações e enfrenta repressão.

1992 - Educação e Tecnologia

Computadores são anunciados, mas sem estrutura básica.

Fonte: Elaboração própria com base em edições do jornal *Correio do Sul* (1989–1992), disponíveis no Arquivo Municipal de Bagé, 2024.

Logo, essa cronologia evidencia que os impactos da gestão Kalil ultrapassaram o plano administrativo e produziram efeitos diretos sobre a configuração do território educacional na região. O fechamento de escolas, a demissão de docentes e a fragilidade das condições mínimas de funcionamento tornaram a escola um campo de disputas concretas por visibilidade, acesso e pertencimento. Em Hulha Negra, tais processos foram ainda mais intensificados pela ausência de políticas de regularização fundiária e pela atuação seletiva do

poder público, que favorecia grandes estancieiros em detrimento das comunidades camponesas. Nesse cenário, a imprensa local operava tanto como registradora de tensões quanto como agente de naturalização das desigualdades, reforçando narrativas que invisibilizavam os sujeitos do campo e suas demandas históricas.

Figura 4 – Linha do tempo da constituição do espaço escolar rural em Hulha Negra (1944–1992)



Fonte: Elaboração própria com base em documentos municipais e registros escolares.

A Figura 4 sintetiza a articulação entre três eixos centrais do artigo: escola, memória social e reconfiguração do território. O diagrama de Venn⁴ apresentado mostra que, em territórios de exclusão, como Hulha Negra, essas três dimensões não atuam isoladamente — elas se sobrepõem, tensionam-se e se potencializam mutuamente.

O círculo da escola remete à sua função institucional e comunitária. Neste eixo, a escola é espaço de registro, ensino e prática cotidiana, mas também de disputa simbólica. Ela documenta memórias ocultas, como aponta Pollak (1989), especialmente em territórios historicamente invisibilizados pela cartografia oficial e pelas narrativas hegemônicas.

⁴ O diagrama de Venn é uma representação gráfica utilizada para ilustrar relações de interseção, exclusão e complementaridade entre conjuntos. Usualmente composto por círculos sobrepostos, permite visualizar o que é exclusivo de cada categoria e o que é comum entre elas. No contexto deste artigo, sua utilização possibilita explicitar as articulações entre escola rural, território e resistência como dimensões interdependentes.

A memória social, por sua vez, atua como mecanismo de construção de sentidos coletivos. Quando a escola se conecta à memória viva da comunidade — por meio de arquivos escolares, festas populares, ou projetos pedagógicos baseados na oralidade — ela contribui para reconstituir identidades apagadas, reorganizando o pertencimento territorial.

Já o campo da reconfiguração do território representa os processos sociais e históricos que transformam o espaço vivido em espaço disputado e reapropriado. Neste ponto, a escola participa da formação de vínculos culturais e da resistência territorial, o que a aproxima dos debates sobre multiterritorialidade (Haesbaert, 2004) e da função político-cultural da escola (Arroyo, 2004).

O centro do diagrama — a área de interseção — representa a disputa em torno da memória e do pertencimento. É nesse cruzamento que a escola se converte em um dispositivo simbólico: reconfigura o território não apenas fisicamente, mas por meio da memória, da linguagem e da educação. É nesse ponto de encontro que a educação rural insurgente encontra sua maior força: ao legitimar histórias, dar voz aos sujeitos silenciados e produzir cartografias sociais contra-hegemônicas.

Essas práticas provocaram uma produção desigual do espaço, onde comunidades inteiras foram empurradas para áreas periféricas, sem infraestrutura, atendimento público ou representação formal. A terra, nesse contexto, deixou de ser apenas recurso produtivo para se tornar signo de exclusão e pertencimento. Territórios ocupados de forma precária tornaram-se lugares de resistência e reinvenção social, onde as populações locais passaram a reivindicar não apenas o direito à terra, mas à permanência com dignidade e acesso à escola.

A dinâmica fundiária em Hulha Negra teve implicações diretas na distribuição espacial das escolas. A ausência de unidades escolares nas áreas mais marginalizadas do território ou sua presença precária indica um projeto de escolarização condicionado pelo poder fundiário. Nesse sentido, o espaço escolar — ou sua falta — revela os traçados políticos que delimitam quem tem direito à educação e quem permanece invisível no mapa oficial das políticas públicas. A reprodução do espaço, portanto, está profundamente entrelaçada à distribuição desigual dos serviços educacionais e ao reconhecimento dos sujeitos do campo como parte legítima da paisagem social.

Os registros escolares localizados revelam não apenas o funcionamento da escola, mas a forma como ela foi moldada pela ação direta das comunidades rurais. Em uma ata de 1967, por exemplo, consta que o terreno da Escola Joaquim Gomes de Souza foi doado por

Temístocles Caravaca, o que viabilizou sua construção. Do mesmo modo, a Escola José de Alencar foi erguida sobre terras doadas por José Maria Pereira, reforçando a interdependência entre escola e território. Essas doações demonstram que o espaço escolar não emergiu de cima para baixo, mas foi resultado de uma rede colaborativa de esforços locais.

Em diversos momentos, as atas revelam práticas multisseriadas e adaptações pedagógicas improvisadas, como o uso da casa da merendeira como sala de aula temporária — testemunhos concretos da resiliência pedagógica. Como registrou o Livro Ata n. 057-2019, mesmo diante da redução de alunos para apenas seis em 2019, a comunidade ainda acompanhava de perto a manutenção da escola. Tais evidências confirmam que a escola rural, nos territórios de conflito como Hulha Negra, constitui-se como espaço de resistência material, simbólica e educativa.

A análise histórica da configuração territorial e fundiária de Hulha Negra permite compreender o papel ativo da escola em meio às disputas locais. A próxima seção aprofundará acerca do papel da escola em zonas de conflito fundiário. Essa trajetória nos leva a refletir sobre como a escola se posiciona nos entremeios da terra em disputa — é esse movimento que a próxima seção procura examinar.

O papel da escola em zonas de conflito fundiário

Nas zonas de conflito fundiário, como em Hulha Negra, a escola não se limita à função instrucional: ela se configura como território simbólico de resistência, mediação e reexistência coletiva. Em meio à exclusão territorial e à ausência de políticas públicas, registros da década de 1970 revelam que a edificação de escolas resultou de esforços comunitários, como mutirões, doações de terrenos e articulações com autoridades locais — como no caso da Escola José de Alencar, construída em área doada por José Maria Pereira, com escritura lavrada no Cartório Flores, ainda durante o governo de João Batista Fico.

Inicialmente, muitas escolas funcionaram em casas cedidas por moradores, evidenciando que a educação foi incorporada à luta por reconhecimento territorial. A partir da produção de registros escolares — diários de classe, matrículas, históricos — essas instituições passaram a formalizar existências apagadas pelas cartografias oficiais e lógicas fundiárias excludentes.

Os documentos escolares da região revelam o predomínio do modelo multisseriado, exigindo dos docentes uma pedagogia sensível à diversidade etária, aos ritmos de

aprendizagem e ao contexto rural. Boletins personalizados, planos de recuperação e relatórios da década de 1980 evidenciam práticas avaliativas contextualizadas.

Além de instrução, a escola tornou-se espaço de articulação comunitária. Festas, reuniões e eventos pedagógicos fortaleceram vínculos sociais e projetaram os saberes camponeses como patrimônios identitários. Esses momentos funcionaram como atos pedagógicos insurgentes, nos quais a educação se converteu em celebração da vida rural e afirmação política.

A análise documental demonstra que, mesmo com currículos padronizados pelas instâncias centrais, as escolas reinterpretaram localmente seus conteúdos. Trabalhos escolares e feiras de ciência abordavam temas como agricultura, cooperativismo, história oral e memória do campo. Assim, a escola rural não apenas resistiu às precariedades, mas também ressignificou o território ao produzir sentidos, ativar memórias e fomentar cidadania ativa.

Em síntese, a escola em Hulha Negra atuou — e ainda atua — como instrumento de afirmação sociopolítica. Ao registrar sujeitos, oficializar territórios e mediar experiências históricas, ela transformou os conflitos fundiários em prática educativa e mecanismo de justiça territorial. Esse percurso nos conduz a uma dimensão sensível da escola: seu papel na elaboração de sentidos, mesmo em territórios marcados pela negação. É nesse horizonte que a próxima seção se detém.

Práticas pedagógicas e reconstrução simbólica em territórios de exclusão

Em contextos de vulnerabilidade como Hulha Negra, a escola ultrapassa sua dimensão técnica e torna-se dispositivo de significação social. As práticas pedagógicas ali desenvolvidas não apenas transmitem conteúdos, mas constroem, preservam e reinscrevem memórias coletivas historicamente subalternizadas. Os saberes escolares se entrelaçam com saberes da terra, da oralidade, da ancestralidade e da resistência, instaurando a escola como território simbólico de disputa e reconstrução identitária.

Projetos pedagógicos baseados na história oral, cartografias afetivas e relatos familiares — frequentes nas escolas multisseriadas — configuram-se como atos de insurgência epistêmica. Por meio deles, professores, estudantes e comunidades redesenham o mapa simbólico da região, legitimando seus modos de vida e produzindo reconhecimento histórico.

A disputa entre a memória oficial e a memória vivida é travada nas escolhas pedagógicas cotidianas: feiras, festividades e projetos de resgate histórico demonstram o papel da escola como palco performativo de resistência. Documentos como atas escolares comprovam que essas ações eram amplamente organizadas com participação comunitária, convertendo o ambiente escolar em território de pertencimento.

Nesse cenário, o trabalho docente se configura como mediação cultural e curadoria da memória coletiva. Ao tematizar colonização, práticas agrícolas, luta pela terra e história dos assentamentos, os educadores forjam uma consciência histórica crítica e politicamente engajada. Trata-se de uma pedagogia insurgente que, como indicam Thompson (1981) e Chartier (1990), reafirma a centralidade das experiências culturais na constituição da escola como espaço de subjetivação e luta social.

A escola rural, portanto, rompe com sua posição periférica na produção de conhecimento e afirma-se como centro ativo de uma pedagogia da memória. Contra a padronização curricular, afirma saberes locais, produz narrativas alternativas e reivindica visibilidade para sujeitos historicamente silenciados. A construção de identidades camponesas, mediada por práticas pedagógicas contra-hegemônicas, torna-se um processo de insurgência territorial e emancipação educativa.

Ao transformar apagamentos em narrativas e margens em centros de significação, a escola documenta e vivifica histórias locais. Como território simbólico, ela consagra a dignidade dos sujeitos do campo, legitimando formas de existir alicerçadas na memória, no pertencimento e na resistência. Essa perspectiva nos conduz a um novo patamar da análise, onde os registros escolares se entrelaçam às práticas cotidianas. É o que exploramos a seguir.

Análise dos resultados: registros, práticas e territorialidades insurgentes

A materialidade dos documentos analisados permite reconstruir aspectos do cotidiano e das condições de funcionamento das escolas rurais de Hulha Negra entre as décadas de 1960 e 1990. A análise de cadernos de chamada, boletins e livros de ponto revela a persistência de um modelo multisseriado de ensino, com forte envolvimento da comunidade local. Um trecho de ata de reunião do Conselho de Pais e Mestres registra, por exemplo, a mobilização para ampliação de salas e a obtenção de carteiras escolares por meio de doações da própria comunidade, o que evidencia a autogestão e o enraizamento da escola no território.

Em documentos de matrícula e históricos escolares, verifica-se uma média de frequência acima de 80% na maioria dos anos entre 1975 e 1991, com oscilações causadas por fatores sazonais e econômicos. Também se constata que a 5ª série chegou a operar sem autorização formal, conforme apontado em ofício da Secretaria Estadual de Educação, o que evidencia a atuação 'à revelia', mas com forte respaldo da comunidade, em busca da continuidade dos estudos. Em outro registro, consta que a escola José de Alencar foi construída em terreno doado pelo colono José Maria Pereira, com escritura registrada no Cartório Flores ainda durante o governo de João Batista Fico, ato que simboliza a inserção do espaço educacional nas lógicas de reciprocidade rural.

A documentação educacional da zona rural de Hulha Negra oferece subsídios valiosos para compreender as práticas de resistência e territorialidade que se cristalizaram em torno das escolas locais. Registros como fichas de inscrição (1978–1988), históricos escolares e guias de transferência revelam o esforço sistemático de acompanhamento das trajetórias dos alunos, mesmo diante de adversidades socioeconômicas e geográficas. A média de frequência oscilava em torno de 80%, ainda que, em determinados anos, a evasão ultrapassasse os 20%, principalmente entre meninos que precisavam ajudar na produção agrícola familiar.

Casos emblemáticos como o da Escola Castro Alves demonstram que a evasão chegava a 18,4% entre os meninos, revelando os efeitos da divisão sexual do trabalho sobre a permanência escolar. Na Escola Marechal Cândido Rondon, relatos indicam que as atividades educativas ocorriam com aprovação média entre 60% e 80%, apesar das condições adversas. Essa resiliência institucional se apoiava em mecanismos como boletins individualizados, planos de recuperação contínua e estratégias avaliativas formativas, como identificado na Escola Doutor Feitosa.

Além disso, as atas escolares e registros administrativos revelam episódios de profundo engajamento comunitário. Em 1979, por exemplo, consta que a escola foi construída por mutirão, com doação de terreno por José Maria Pereira e participação ativa de moradores na gestão cotidiana da instituição. Essa cultura de envolvimento reflete o que Spivak (2010) chama de “memória subalterna” — práticas de resistência silenciosa que, mesmo fora dos discursos oficiais, sustentam o direito à permanência com dignidade nos territórios periféricos.

As práticas escolares analisadas demonstram como a educação pode ser mobilizada como estratégia contra-hegemônica e instrumento de resistência territorial. Por fim,

retomamos as reflexões centrais do artigo na seção de considerações finais, onde apontamos suas contribuições, limites e possibilidades futuras de pesquisa. Diante desse percurso analítico, resta agora lançar um olhar retrospectivo e crítico sobre os sentidos construídos ao longo do texto. A seguir, tecemos as considerações finais.

Considerações finais

A trajetória educacional de Hulha Negra revela o papel estratégico da escola nos processos de territorialização, resistência simbólica e reinvenção comunitária em territórios marcados por conflitos fundiários. Longe de ser mero reflexo de políticas públicas ausentes ou excludentes, o espaço escolar se constituiu como lócus de organização social, produção de pertencimento e elaboração de memórias contra-hegemônicas.

As práticas pedagógicas nesses territórios de exclusão demonstram que a escola não apenas responde às condições de precariedade, mas as converte em matéria de formação crítica. Projetos de memória, arquivos escolares e ações pedagógicas ancoradas no cotidiano camponês revelam a educação como instrumento de resistência simbólica e afirmação coletiva.

Nesse sentido, a escola atua também como instância de regulação simbólica e disputa narrativa: define o que deve ser lembrado, esquecido ou naturalizado na história territorial. Entre a memória oficial, institucionalizada pelo Estado, e as memórias insurgentes que emergem das práticas escolares participativas, instaura-se uma tensão permanente que marca o campo da disputa por reconhecimento.

Contudo, reconhecer essa centralidade exige atenção aos desafios contemporâneos: desde os anos 1990, o Brasil vivencia o aprofundamento das desigualdades fundiárias, o desmonte de políticas públicas e o avanço da lógica mercantil na educação. O fechamento sistemático de escolas do campo e a retração de investimentos comprometem o papel da escola como mediadora de justiça territorial e guardiã da memória coletiva.

Neste contexto, a experiência de Hulha Negra aponta a escola como último reduto de resistência em meio ao apagamento histórico e às cercas materiais e simbólicas que fragmentam o território. Mais do que transmissora de conteúdos, ela se afirma como espaço de enraizamento, mediação cultural e reescrita da história por aqueles historicamente silenciados.

Defender a escola rural é, assim, defender o direito à terra, à memória e à dignidade. A trajetória de Hulha Negra não apenas ilumina o passado, mas interpela o presente, convidando-nos a reconhecer a escola como território simbólico e político. Em meio às fronteiras e deslocamentos, a educação resiste — e insiste — como possibilidade de amanhecer.

Referências

- Arroyo, Miguel. (2012). Escolas do campo: identidade, diversidade, sustentabilidade e justiça social. In: Arroyo, Miguel. et al. Educação do campo: práticas pedagógicas e processos formativos. Brasília: MEC; SECAD, p. 23–40.
- Arroyo, Miguel. (2004). Os sujeitos das práticas e os sujeitos da história. In: MOLINA, Mônica Castagna; Jesus, Sônia Meire Santos de (Orgs.). Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, p. 23–35.
- Bourdieu, Pierre. (1989). O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Caldart, Roseli Salete. (2011). A escola do campo e a luta pela terra. In: Caldart, Roseli Salete. et al. (org.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, p. 263–270.
- Cavalcante, C. R.; Silva, J. R. (2024). A educação do campo na mira da necropolítica: neoliberalismo, PRONERA e exclusão territorial. Serviço Social em Debate, v. 2, n. 3, p. 1-20,. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/serv-soc-debate/article/download/9211/5793>. Acesso em: 1 jun. 2025.
- Chartier, Roger. (1990). *A história cultural: entre práticas e representações*. Tradução: Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Lisboa: Difel.
- Cellard, A. (2008). A análise documental. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes. p. 295–316.
- Corrêa, Marlúbia. (2022). Análise crítica do discurso de Van Dijk: caracterizando alguns conceitos. ResearchGate,. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/370963123>. Acesso em: 1 jun. 2025.
- Correio do Sul (Bagé/RS). Edições diversas de 1989 a 1992. Acervo físico consultado no Arquivo Municipal de Bagé (RS), setor de imprensa regional.
- Diório, C. E. et al. (Orgs.). (2021). Educação do campo: protagonismo, resistência e movimento. Cruz das Almas: UFRB,. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ppgecid/images/Livros/educacao_do_campo-protagonismo_resistencia_e_movimento.pdf. Acesso em: 1 jun. 2025.
- Egler, C. A.; Cardoso, F. G. (2022). Cartografia da ação territorial: conflitos, políticas e justiça socioambiental. Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ. Disponível em:

https://ippur.ufrj.br/wp-content/uploads/2022/12/DIGITAL-Miolo_Cartografia-da-acao.pdf. Acesso em: 1 jun. 2025.

- Fairclough, Norman. Discurso e mudança social. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- Flacso Brasil. (2020). Práticas educativas e articulação comunitária nas escolas de territórios tradicionais do Norte e Nordeste. Brasília: Flacso Brasil,. Disponível em: https://praticaseducativas.org.br/documentos/Livro_Digital_Pesquisa.pdf. Acesso em: 1 jun. 2025.
- Haesbaert, Rogério. (2004). O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Lefebvre, Henri. (2006). A produção do espaço. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: La production de l’espace. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão: início - fev.
- Passos, Eduardo; Kastrup, Virgínia; Escóssia, Liliana da (Orgs.). (2015) Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina.
- Pollak, Michael. (1989). Memória, esquecimento, silêncio. Revista Estudos Históricos, v. 2, n. 3, p. 3–15. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2278>. Acesso em: 1 jun. 2025.
- Portelli, Alessandro. (1997). O que faz a história oral diferente. Projeto História, n. 14, p. 25–39. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/11233>. Acesso em: 1 jun. 2025.
- Santos, Milton. (2006). A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. 3. ed. São Paulo: Edusp,. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788531416349>.
- Sá-Silva, J. R.; Almeida, C. D.; Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 1–15, jan./jun. Disponível em: <https://periodicos.unisinos.br/index.php/rbhcs/article/view/6148>. Acesso em: 1 jun. 2025.
- Saviani, Dermeval. (2008). Escola e democracia. 41. ed. Campinas: Autores Associados.
- Spivak, Gayatri Chakravorty. (2010). Pode o subalterno falar? In: Landry, Donna; Maclean, Gerald (Orgs.). A crítica pós-colonial: uma antologia. São Paulo: Editora 34.
- Thompson, Edward Palmer. (1981). *A miséria da teoria ou um planeta sem saber*. Tradução: Waltensir Dutra. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar.

*Submetido em julho de 2025
Aprovado em Novembro de 2025*

Informações autorais

Simone Gomes de Faria

Universidade Federal de Pelotas (UFPEL-Brasil)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3001-8052>

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/9140201249652993>

E-mail: simonegomesdefaria@gmail.com