



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS DE CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MILENA CAREGNATO

**CAMINHOS PARA “VIVER VIDEIRA”:
PROFANAR, RECONHECER E RESSIGNIFICAR**

**CHAPECÓ
2025**

MILENA CAREGNATO

**CAMINHOS PARA “VIVER VIDEIRA”:
PROFANAR, RECONHECER E RESSIGNIFICAR**

Dissertação apresentada ao Programa de PósGraduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação do Prof. Dr. Bruno Antonio Picoli.

**CHAPECÓ
2025**

MILENA CAREGNATO

**CAMINHOS PARA “VIVER VIDEIRA”:
PROFANAR, RECONHECER E RESSIGNIFICAR**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal da Fronteira Sul
(UFFS), como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Este trabalho de conclusão foi defendido e aprovado pela banca em 14/03/2025:

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Bruno Antonio Picoli - UFFS
Orientador

Documento assinado digitalmente



RENILDA VICENZI
Data: 29/09/2025 15:28:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Drª. Renilda Vicenzi - UFFS
Avaliadora

Documento assinado digitalmente



FEDERICO JOSE ALVEZ CAVANNA
Data: 29/09/2025 15:02:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Federico José Alvez Cavanna - UNESPAR
Avaliador

Dedico esse trabalho aos meus alunos e a minha avó Gilda, de quem herdei os olhos, pelos quais vejo o mundo e minha mãe Sirlei, de quem herdei o coração, pelo qual percebo o mundo.

AGRADECIMENTOS

São tantas pessoas que preciso agradecer que tive que fazer uma lista (literalmente) para ter certeza de que não esqueci ninguém. Os últimos dois anos (quase três) que passei escrevendo esse trabalho me serviram muitos momentos sombrios. Sofri um acidente de carro que não foi fatal por detalhes do destino, quase perdi tantas vezes meu querido vovô Arlindo (que felizmente viveu para ver o nascimento dos seus três bisnetos, Pietro, Leandro e essa dissertação), perdi pessoas importantes e adoeci de um jeito que já não me sentia mais eu mesma. Isto tudo, somado e misturado, me acarretou um longo, doloroso e agonizante bloqueio criativo que elevou a minha insegurança a níveis nunca vistos antes e fez com que eu duvidasse da minha capacidade de desenvolver essa pesquisa, e, até mesmo, cogitasse o abandono da minha carreira docente por não me achar mais capaz de lecionar (o que para quem me conhece e sabe o apreço que tenho pela educação e ser professora entende o nível de gravidade do meu adoecimento).

Mas após ouvir infindáveis vezes minha mãe cantando, enquanto acariciava meu cabelo e me consolava de todas as minhas frustrações, um trecho já bastante manjado de uma música da MPB, “tudo passa, tudo passará”, tudo, inacreditavelmente, realmente passou. E, no final das contas, esses anos de escuridão, me fizeram perceber que a ideia fixa que tinha desde a adolescência de não pertencimento não tinha fundamento e, na verdade, eu pertencço a tantos lugares, porque pertencer não é o mesmo que se encaixar. Então, agora, sinto que tenho a necessidade de retribuir, em forma de agradecimento (mas claro que não só), tudo e todos que me reergueram e desta forma me ajudaram a conseguir escrever essa pesquisa.

Começo com a pessoa mais importante da minha vida (não que eu categorize as pessoas por ordem de importância, mas ela merece esse título), minha mãe Sirlei. Não me limito aqui a agradecer apenas o que ela fez por mim nesses anos sombrios (e olha que não foi pouca coisa não), mas por tudo: pela vida, pelo amor, pela bravura, pela esperança, por “costurar a vida com fios de aço”. Mãe (porque você ama ser chamada assim), sou tão privilegiada por ser sua filha, por te ter como base, por ser seu xerox narigudinho, que nunca será demais dizer o quanto te amo.

A próxima pessoa a merecer meus mais profundos agradecimentos é meu companheiro de vida, Luiz, quem me ensinou o significado de companheirismo e acolhimento. Luiz é um “desencaixado” igual eu, acho que por isso a gente se dá tão bem, um entende, valoriza e completa a peculiaridade do outro. É a pessoa que mais me entende nesse mundo (até melhor que eu mesma) e a que mais acredita em mim, se eu pudesse escolher um superpoder seria o de me ver pelos seus olhos. Nessa meia década juntos me ensinou tanta coisa, mas o mais importante, me ensinou que amar é amar, como diria Drummond, “o inóspito, o áspero”, acho que por isso ele me amou nesses últimos anos, tão quebrada e melancólica. Ainda acho necessário agradecer por me deixar ler para ele cada linha que escrevia do trabalho, ah! e claro, por me ditar as citações dos livros (mesmo cansado após um longo dia de aula).

Agradeço agora a minha “nana” Cristina, minha segunda mãe, a pessoa que me deu meu primeiro livro de educação, antes mesmo de eu entrar na universidade, quando me tornar professora era apenas uma ideia. O livro em questão é “Para quem gosta de ensinar” de Rubem Alves, neste livro há uma reflexão que o autor chamou de “sobre jequitibás e eucaliptos”, onde ele expõe que ser um educador, vai muito além da profissão de professor, é uma vocação, de quem nasce com um grande amor e esperança pelo mundo. Além disso, afirma que embora, todos os professores são educadores, nem todos os educadores se tornam professores, assim afirmo que minha irmã me foi uma grande educadora. Me ensinou desde como cortar as unhas e a fórmula de bhaskara a ter coragem para sair da zona de conforto e encarar o mundo. Dito isso, esta pesquisa é sua também, porque tudo em mim tem um pouco dela.

Aproveitando a deixa familiar, preciso agradecer meu pai Olice, quem me ensinou desde cedo a importância do estudo e (junto de minha mãe) trabalhou a vida toda para possibilitar que eu e minha irmã tivéssemos acesso a melhor educação possível. Um cara cabeça, pra quem eu sempre posso pedir conselhos sobre dúvidas que me veêm junto da vida adulta.

Quero agradecer todas as pessoas de Videira que hoje fazem com que a cidade seja meu lar. Início pelos meus avós, Arlindo, Benildo e Rita, além de sempre muito presentes, foram essenciais para o desenvolvimento do primeiro capítulo, e, de maneira muito gentil, disponibilizaram suas memórias (que por vezes foram dolorosas de serem lembradas) para eu me entender e claro, construir “A história de um despertar”. Neste processo ainda posso mencionar e agradecer a tia Idalina, Carmen, tio Nei e tia Rosi, que também compartilharam suas memórias (e documentos sobre a família) comigo. Continuando, quero agradecer minhas vizinhas e amigas, que cultivo desde a infância, do bairro Amarante, Ana, Karol e Kary (que também enfrentou uma grande batalha no ano de 2024, mas vem me inspirando com sua resiliência e força) e suas mães, que de figuras maternas na infância, hoje em dia posso chamar também de amigas, Ilhane e Cirlene. Outra pessoa que preciso mencionar é minha amiga Angel, que me acompanha desde o Ensino Médio. Todas elas foram fundamentais na minha recuperação e fontes de risadas e momentos de descontração que me foram luz, no meio de tanta escuridão.

Também quero agradecer a Irá e Soila, que trabalham com a minha mãe, e da mesma forma me renderam boas conversas e me ajudaram a controlar a ansiedade durante as pausas que fazia enquanto escrevia a dissertação na mesa do computador do mercado. Agradeço a Gi, que além de dar ordem a minha vida ajustando minha casa, é uma amiga querida, agradeço também a sua filha Karen, que em meio a minha crise da docência, me ajudou a relembrar o quanto amo ensinar, com a (única) aula particular sobre divisão que ela precisou e de quebra ainda me presenteou com uma xícara linda que virou minha xodó na escola.

Agora quero agradecer as pessoas que por oito anos fizeram com que Chapecó fosse meu lar, iniciando, claro, por elas, minhas irmãs de outras mães, Roberta e Deiser, que estiveram presentes desde o curso de História, o processo de escrita do TCC e o mestrado. Que felicidade é ter vocês em minha vida, admiro tanto as pessoas e professoras incríveis que assisti vocês se tornarem. Um adendo direcionado a minha duplinha Roberta, agradeço pela parceria nas produções acadêmicas (Lennon/McCartney dos trabalhos acadêmicos). Prossigo agradecendo a minha grande amiga Lara, também herança do curso de História que permaneceu no mestrado, desde sempre um grande apoio moral e inspiração. Dos amigos ainda quero agradecer Dara, Nick, Gui, Mestre e pessoal da UP, Pirilim, Gabriel, Laís (que também é de Videira), Sann, Caio, Eliza e demais camaradas.

Preciso agradecer também a minha segunda família, meus sogros Silvia e Gelson, minha cunhada Camila e sobrinha Helena, meu cunhado Wellinton e meu “cunhadinho”

Joaquim, pelo apoio e compreensão da minha ausência neste processo de escrita da dissertação. Sou grata também aos profissionais que foram tão importantes na minha recuperação e que sem eles, essa dissertação não teria sido concluída. Camila, minha psicóloga, que sempre me faz ver tão além dos fatos e faz minha cabeça explodir, e, ao mesmo tempo a coloca no lugar, a admiro tanto como profissional da psicoterapia e ainda mais como pessoa, é a definição de ser humano que ilumina o ambiente quando entra em cena. Meu psiquiatra Dr. Vitor, o médico mais humano que já conheci, que mesmo me atendendo a distância me faz sentir sua presença e acolhimento. A Kelly, que com suas agulhinhas, conseguiu me fazer parar de tremer e me deu tantos conselhos incríveis, além de creminhos muito cheirosos e relaxantes.

Para finalizar meus agradecimentos (que de tão longos parecem quase um capítulo desta dissertação) separei um espaço especial a meus professores. Início a longa lista de educadores que marcaram minha vida agradecendo meu orientador, professor Bruno. Conheci o professor Bruno na sexta fase do curso de História e ele veio para mudar tudo, me tirar da Arqueologia (ainda bem, não desmerecendo a área, mas não tenho coluna para integrá-la) e mergulhar de cabeça na pesquisa em Educação. No TCC, orientada também por ele, explorei a importância da autoridade do professor para o fazer escolar, nesse estudo fui apresentada, por ele, a tantos autores que revolucionaram minha visão da educação e meu fazer pedagógico como professora. Sem querer soar clichê, trago aqui uma frase de Paulo Freire muito dita aos professores: “o educador se eterniza em cada ser que educa”, e afirmo com convicção que professor Bruno está eternizado em mim e por consequência em cada aluno que eduquei, porque até hoje, minha máxima ao planejar aula é me perguntar “o que o Bruno faria?”.

Outra professora que quero agradecer (e não porque faz parte da minha banca de defesa) é a professora Renilda. Renilda foi minha professora desde a terceira fase do curso de História, me deu aula de História do Brasil I, II e III e História da África, cada aula sua era uma descoberta para (na época) a menina recém saída de Videira. Com uma postura e forma de se expressar impecável, desde o começo me foi fonte de inspiração. Ainda me deu aula no mestrado e me inspirou, através da aula que nos apresentou as escrevivências, a escrever o capítulo 1. Também quero agradecer ao professor Federico (reitero que também não é porque faz parte da minha banca mas por uma admiração genuína), pela sensibilidade que deu o tom que eu queria ao meu trabalho, sensibilidade que também foi extremamente necessária na construção do meu TCC, do qual ele também foi banca. No mais, quero agradecer a ambos por aceitarem me ajudar nesta jornada que foi a escrita da dissertação.

Sinto também que preciso agradecer a todos os outros professores que participaram da minha formação, menciono de maneira honrosa alguns (por não poder citar todos), professor Délcio, professor Odair, professora Camila, professora Adriana, professor Marco André, Professor Bertotto e claro, professora Rosete, mencionada no primeiro capítulo e carinhosamente apelidado pela minha turma da segunda série de Prô Rô. Quero ainda agradecer a UFFS, universidade pública e popular que proporciona uma educação de qualidade a tantos estudantes, eu inclusa. Finalizo os agradecimentos (finalmente), expressando minha gratidão a toda a equipe da E.E.B. Maura de Senna Pereira, meu mais novo lar, escola que me efetivei no início do ano de 2025. Equipe, que já nesse início, tem me acolhido, principalmente minha “dire” Cleodete e Assessora Celene.

A todos, meu mais profundo obrigado!

Lutei pelo justo, pelo bom e pelo melhor do mundo (Olga Benário)

RESUMO

Este trabalho tem como tema a construção da memória histórica da cidade de Videira e a forma como ela é transmitida nos espaços educativos formais, não formais e informais, isto é, como a cidade de Videira se “conta”. O problema de pesquisa, partindo da análise das narrativas hegemônicas que estruturam a identidade videirense a partir de seus espaços, centra-se em investigar o papel da escola e do professor ou professora como agentes de profanação desses espaços. O objetivo principal é compreender como esses discursos históricos são elaborados, difundidos e naturalizados, bem como refletir sobre o papel da educação, especialmente da escola e dos professores e professoras, no reconhecimento, desconstrução e ressignificação dessas narrativas, questões que precisam ser considerados no processo de formação de professores. Para isso, adotou-se uma abordagem qualitativa e fenomenológica, fundamentada em Plá (2022), baseada na análise da cidade de Videira, como espaço público e educativo. Dois principais locais da cidade serviram como fonte para a construção da análise: o mural histórico que compõe a paisagem da antiga Estação Ferroviária e o único museu da cidade, o Museu do Vinho Mario Pellegrin. Para o desenvolvimento e análise das fontes apoiou-se em revisão bibliográfica fundamentada nos teóricos da educação Masschelein (2021), Larrosa (2021), Arendt (2016) e Biesta (2018) e da memória histórica Quijano (2005), Dussel (2005) e Benjamin (1940), além disso ainda utilizou-se de autores da decolonialidade, como Krenak (2020), Azevedo (2023) e Adichie (2019). A pesquisa revelou que a história oficial de Videira sustenta uma identidade pautada na figura do imigrante europeu, invisibilizando e/ou descaracterizando a diversidade de sujeitos que participaram da construção da região. No entanto, defende-se que a escola pode atuar como um tempo-espaço de *profanação* (Agamben, 2007) dessas narrativas colonizadas e cristalizadas, possibilitando uma memória mais plural e crítica. Assim, este estudo contribui para a reflexão sobre o papel da história na formação das identidades locais e para a valorização de múltiplas perspectivas na construção da memória coletiva, discussões essenciais para uma atuação docente responsável e indispensável na formação de professores.

Palavras-chave: Memória histórica; Identidade; Narrativas hegemônicas; Educação; Videira; Profanação.

ABSTRACT

This work focuses on the construction of the historical memory of the city of Videira and how it is transmitted in formal, non-formal, and informal educational spaces, that is, how the city of Videira "tells itself." The research problem, based on the analysis of hegemonic narratives that structure Videira's identity through its spaces, focuses on investigating the role of schools and teachers as agents of the desacralization of these spaces. The main objective is to understand how these historical discourses are elaborated, disseminated, and naturalized, as well as to reflect on the role of education, particularly that of schools and teachers, in recognizing, deconstructing, and resignifying these narratives—issues that need to be considered in teacher training. To achieve this, a qualitative and phenomenological approach was adopted, based on Plá (2022), grounded in the analysis of Videira as a public and educational space. Two main locations in the city served as sources for constructing the analysis: the historical mural that is part of the landscape of the former Railway Station and the only museum in the city, the Museu do Vinho Mario Pellegrin. The development and analysis of the sources were supported by a literature review based on education theorists Masschelein (2021), Larrosa (2021), Arendt (2016), and Biesta (2018), as well as historical memory theorists Quijano (2005), Dussel (2005), and Benjamin (1940). Additionally, decolonial authors, such as Krenak (2020), Azevedo (2023), and Adichie (2019), were also utilized. The research revealed that Videira's official history sustains an identity centered around the figure of the European immigrant, while invisibilizing and/or misrepresenting the diversity of subjects who contributed to the region's development. However, it is argued that schools can act as a time-space of desacralization (Agamben, 2007) of these colonized and crystallized narratives, enabling a more plural and critical memory. Thus, this study contributes to reflecting on the role of history in shaping local identities and valuing multiple perspectives in the construction of collective memory, discussions that are essential for responsible teaching practice and crucial in teacher training.

Keywords: Historical memory; Identity; Hegemonic narratives; Education; Videira; Profanation.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 - Localização de Videira.....	16
IMAGEM 2 - Panfleto.....	17
IMAGEM 3 - Casamento de Arlindo e Gilda - Videira - década de 50.....	30
IMAGEM 4 - Árvore Genealógica.....	31
IMAGEM 5 - Casamento de Olice e Sirlei, Videira, em 1989.....	32
IMAGEM 6: Museu do vinho “Mario Pellegrin”.....	33
IMAGEM 7: Estátua de Baco.....	33
IMAGEM 8: Capa do trabalho de Milena.....	35
IMAGEM 9: Recado da Professora Rosete.....	36
IMAGEM 10: Indígena no mural.....	37
IMAGEM 11: Milena com trajes “italianos”, Videira, em 2008.....	38
IMAGEM 12: Cena 1.....	55
IMAGEM 13: Cena 2.....	56
IMAGEM 14: Direção da flecha.....	57
IMAGEM 15: Cena 3.....	57
IMAGEM 16: Cena 4.....	58
IMAGEM 17: Cena 5.....	59
IMAGEM 18: Cena 6.....	60
IMAGEM 19: Cena 7.....	61
IMAGEM 20: Mural, em 2004.....	62
IMAGEM 21: Localização do mural.....	62
IMAGEM 22: Placa do mural.....	63
IMAGEM 23: Somos todos brancos?.....	68
IMAGEM 24: Encobrimento Indígena.....	68
IMAGEM 25: Brancos branquíssimos.....	69
IMAGEM 26: Exposição da sala de pré-colonização no museu.....	70
IMAGEM 27: Indígena com adorno labial.....	73
IMAGEM 28: Família Indígena.....	73
IMAGEM 29: Indígenas trabalhando com pilão.....	74
IMAGEM 30: Artefato indígena presente no museu.....	75
IMAGEM 31: Texto sobre a população sertaneja.....	76
IMAGEM 32: Representação da população sertaneja no museu.....	77

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	5
1. INTRODUÇÃO.....	15
2. A HISTÓRIA DE UM DESPERTAR.....	22
3. ESMIUÇANDO VIDEIRA.....	42
3.1 A HISTÓRIA NÃO DEVE SER ÚTIL: UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DO OESTE CATARINENSE A PARTIR DA HISTÓRIA E SUAS PERMANÊNCIAS.....	42
3.2 UM PASSEIO POR VIDEIRA: ELABORANDO SUA MEMÓRIA - UM MURAL E UM MUSEU.....	53
4. UM CAMINHO PARA A PROFANAÇÃO: O FAZER ESCOLAR E A VOZ DO/A PROFESSOR/A.....	76
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
ANEXO A- Registro de colonos da colônia de Caxias.....	94
ANEXO B- Certidão de nascimento de Sante Mezzarobba.....	95
ANEXO C- Relação dos passageiros do vapor Conventina.....	96
ANEXO D- Registro do lote 112.....	98
ANEXO E- Registro de casamento de Giovanni Caregnato e Anna Rech.....	99
REFERÊNCIAS.....	100

1. INTRODUÇÃO

Partindo da cidade de Chapecó (capital do oeste catarinense), em sentido leste, pela BR-282, a 180 quilômetros de distância, no alto Vale do Contestado, chega-se à pacata cidade de Videira. A cidade, situada entre colinas que chegam a até 750 metros e uma paisagem marcada pela beleza rústica da mata de araucária, é relativamente pequena, com área de 378,4 km² (site da prefeitura) e 55.466 habitantes, segundo o último censo (IBGE, 2022). Seu processo de colonização, assim como o do resto da região oeste do estado de Santa Catarina, se deu tardiamente, nos primórdios do século XX. Inicialmente, o território foi dividido em duas vilas, Perdizes e Vitória, e apenas no ano de 1944 fundou-se, de fato, o município de Videira (Torcatto, 2022). O nome da cidade faz referência à grande tradição do plantio de uva e produção vitivinicultora, herança da presença de imigrantes italianos e alemães no território, (auto)denominados os grandes fundadores desta.

IMAGEM 1: Localização de Videira



Fonte: ResearchGate

https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Localizacao-geografica-de-Videira-Santa-Catarina_fig1_362527923

A partir de seu nome, que carrega o peso cultural de seu passado, nota-se que a cidade possui uma preocupação em manter viva e preservada sua história e memória. Esse valor é expresso nos mais diversos veículos de informação do município. Um exemplo dessa preocupação é o panfleto turístico, produzido pela Secretaria de Turismo e Cultura, sendo, inclusive, distribuído em pontos turísticos e no CAT (Centro de Atendimento ao Turista). O panfleto tem por objetivo apresentar a cidade a quem a desconhece. Nele, expõe-se que

“Videira desenha seu futuro sem perder a essência de sua cultura, história e tradição” e ainda convida o leitor a “viver Videira”.

IMAGEM 2: Panfleto



Fonte: Secretaria de Turismo e Cultura de Videira

Esta última frase, simples e objetiva, é utilizada como slogan publicitário que parte de um viés romântico sobre a experiência de estar na cidade de Videira. Vinculando-a ao resto do conteúdo do panfleto, preenchido com os pontos turísticos da cidade, como o Museu do Vinho e a Estação Ferroviária, entende-se que, para “viver Videira”, é necessário conhecer tais locais indicados. Locais estes de interesse, locais feitos para serem mostrados, construídos ou remanejados a partir de um objetivo: apresentar uma Videira — a Videira que quer se mostrar, a Videira oficial, a Videira hegemônica. Então, aqui questiona-se: é possível viver Videira vivendo apenas a Videira oficial?

Partindo de Benjamin (1940), que afirma nunca ter existido um “monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie” (p. 02), por conta do caráter do historicismo cultural, o qual, na maioria das vezes, transforma a história em uma sucessão gloriosa de feitos, ao empatizar somente com a classe dominante, ou melhor, com o vencedor. Isto é, sendo o campo da memória histórica um campo de disputas cerceado pelo poder, os

vencidos, ao serem vencidos, são impedidos da permanência no mundo, e os elaboradores da memória são os que ficaram — isto é, os herdeiros dos vencedores. Benjamin afirma:

Todos os que até hoje venceram participam do cortejo triunfal, em que os dominadores de hoje espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão. Os despojos são carregados no cortejo, como de praxe. Esses despojos são o que chamamos bens culturais (1940, p.02).

O historicismo cultural, ao render homenagem aos senhores do passado e presente, entrega a eles o título de herdeiros da cultura passada (Löwy, 2011, p. 22). Por essa via, afirma-se que os bens culturais não passam de “restos mortais provocados pelos vencedores na procissão triunfal, despojos que têm por função confirmar, ilustrar e validar a superioridade dos poderosos” (Löwy, 2011, p. 22). Daí a necessidade, como bem afirma Benjamin (1940, p. 02), de se explorar a história à contrapelo. Logo, para responder tal questionamento, talvez seja necessária outra questão: com quem os elaboradores da memória de Videira estabelecem uma relação de empatia?

A importância desses questionamentos se dá principalmente no viés educacional. Sendo a elaboração do passado uma forma de apresentação do mundo aos novos por nascimento, ação imprescindível, pois ele precisa ser entregue às novas gerações. Ao difundir uma história única (Adichie, 2019) — a história dos vencedores, arraigada à ideia de progresso —, ao prender, congelar o passado, sequestram-se também as possibilidades do futuro e, por consequência, da renovação do mundo. “Não há espaço para que os indivíduos apareçam, adquiram profundidade, um quem; para que alcancem, pela vontade refletida que se materializa em ações, a condição de imortalidade entre mortais. Não há espaço para o ainda-não” (Picoli, 2021, p. 311).

Hannah Arendt (2016), ao explicar a complexibilidade transitória do mundo, aponta a importância da renovação para a preservação da vida qua vida.

O mundo, visto que feito por mortais, se desgasta, e, dado que seus habitantes mudam continuamente, corre o risco de tornar-se mortal com eles. Para preservar o mundo contra a mortalidade de seus criadores e habitantes, ele deve ser continuamente posto em ordem (Arendt, 2016, p. 243).

Diferenciando mundo de sociedade, sendo o mundo o constructo humano onde há garantia de vida, enquanto a sociedade, fundada pelo status quo, apenas representa uma configuração do mundo em determinado período ou contexto, a autora demonstra o caráter transitório do mundo ao apontar a constante vinda do novo, através do nascimento. A relação

entre o mundo e os novos é complexa, pois, mesmo dependendo um do outro, ambos podem gerar a destruição do outro. O novo, por nascimento, chega a um mundo imediatamente velho a ele: “é um novo ser humano e é um ser humano em formação” (Arendt, 2016, p. 234-235). Encontra-se, então, desprotegido dos perigos de um mundo que nada conhece e, por isso, precisa ser introduzido gradativamente a ele, o que é apenas possível através da educação.

Nesse contexto, a educação equilibra uma dupla, por vezes conflitante, responsabilidade, pois, além de proteger a criança do mundo, protege o mundo da ação despreparada do novo, que pode vir a implementar novamente a barbárie e culminar na destruição do mundo. É exatamente por esse motivo que a educação carece de ser conservadora, não no sentido do senso comum, mas no da ação de conservar. A educação, mediada pelas gerações anteriores, necessita que estas entendam que não podem educar rompendo com o passado, mas também não podem enclausurar o novo ao passado, o que culminaria no impedimento de sua ação e, por consequência, das possibilidades de renovação do mundo. “A tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa – a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo” (Arendt, 2016, p. 242).

Ou seja, o mundo, velho em relação ao novo e constantemente fora dos eixos, requer a ação do novo para superar a crise, pois “uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos” (Arendt, 2016, p. 223). Talvez a essa relação se referisse Cora Coralina ao escrever: “a sabedoria se aprende é com a vida e com os humildes”. A renovação se faz imprescindível para possibilitar a ação do novo, que, por sua vez, é necessária para a não destruição do mundo. Nesse sentido, a educação apresenta-se como um caminho, pois, como o novo vem e sua ação despreparada pode acarretar em algo destrutivo ao mundo, a educação é uma aposta para que o novo se insira responsabilmente e só assim descubra sua própria voz.

[...] devemos pensar na educação como dizendo respeito antes de tudo às oportunidades de os seres humanos virem ao mundo, encontrarem sua própria voz, virem a se constituir como seres únicos e singulares. O primeiro interesse da educação, em outras palavras, consiste em determinar como as crianças e os estudantes podem aprender a falar com sua própria voz (Biesta, 2020, p.99)

Há então a necessidade, para ambos, eu-outro, de abrir-se e assumir uma passividade desconfortável que culmina em ouvir mais do que falar. Esta não é uma tarefa fácil, precisa-se vencer a mesmice e sair de uma zona de conforto da qual se faz parte desde o nascimento. Isto é, é essencial sair de nossas comunidades racionais (Biesta, 2020, p. 81).

A comunidade racional é, de maneira simples, a comunidade em que os seres humanos são criados e crescem e, por consequência, é a comunidade dos que têm tudo em comum. No entanto ela “não é simplesmente constituída por uma previsão comum de observações, crenças em conjuntos e máximas para ação, mas produz e é produzida por um discurso comum” (Biesta, 2020, p. 81). Nesse sentido, quando seus sujeitos falam, passam a ser agentes racionais, representantes de um discurso comum. Ao falar, dentro da comunidade racional, sua voz ali não tem importância, o que é importante na realidade é que o “dito” faça sentido dentro do discurso da comunidade, dentro do discurso comum. O grande problema é que, ao aprender a falar apenas dentro da sua comunidade racional, aprende-se apenas a falar a partir da voz da comunidade, nunca se descobre a própria voz, pois nunca se descobre o “estranho”.

Isso implica que, ao falar com a voz da comunidade racional, não sou realmente eu quem está falando. A minha voz é simplesmente a voz intercambiável da comunidade racional. Mas quando falo ao estranho, quando me revelo ao estranho, quando quero falar na comunidade daqueles que não tem nada em comum, então tenho de encontrar minha própria voz, então sou eu quem tem de falar - e ninguém mais pode fazer isso por mim. Para dizer em outras palavras, é essa própria maneira de falar que me constitui como um indivíduo único - como eu, e ninguém mais (Biesta, 2020, p. 92).

É apenas ao abandonar a voz da comunidade racional, a outra voz, ao se expor àquele que não lhe tem nada em comum, ao que lhe é estranho, Outro, que o indivíduo se descobre como ser singular e, só assim, descobre sua própria voz. Assim como a descoberta da própria voz deve ser um dos maiores interesses da Educação, a exposição ao que lhe é estranho deveria se dar através da educação. É importante ressaltar que, quando aqui se refere a “Educação”, pensa-se em um conceito mais amplo do que a educação formal escolar, o que Plá (2022) define como “a forma em que uma sociedade se organiza para levar à prática a intenção do educativo” (p. 35). Educação é qualquer ação que propicie o educativo. Para melhor esclarecer, o educativo é entendido como “a dimensão inerente às relações humanas que é suscetível de converter-se na intenção que produz a ação educativa” (p. 35), ou seja, o educativo abrange todas as experiências e interações que contribuem para o desenvolvimento dos indivíduos: são os valores, a moral, as ideias etc. Tudo aquilo que produz impacto em nossas subjetividades é parte importante do ser que nos tornamos.

O que acontece é que, hegemonicamente, observa-se uma educação que se utiliza da voz de certa comunidade racional, limitando as possibilidades de encontro com o novo e reforçando discursos preestabelecidos. Masschelein (2021) discute que a escola deveria ser um espaço de suspensão das práticas habituais, um lugar onde o mundo se abre aos alunos e

permite que eles construam novas relações com o conhecimento. No entanto, o modelo educativo vigente tende a priorizar a reprodução de saberes e a adaptação dos indivíduos à ordem social existente, negligenciando o potencial da escola como espaço de errância e descoberta. A esse respeito, Agamben (2007) introduz o conceito de profanação como um meio de restituir ao uso comum aquilo que foi sacralizado, subvertendo estruturas rígidas e permitindo novas formas de relação com o mundo. No contexto educativo, profanar significa desmontar as barreiras que transformam o conhecimento em um objeto inatingível, permitindo que os estudantes se apropriem criticamente da história e da memória.

Nesse sentido, Picoli e Cavanna (2024) enfatizam que a escola deve ser um espaço-tempo de profanação, onde a educação não se restringe à transmissão de conteúdos, mas possibilita experiências transformadoras. Eles argumentam que a atenção compartilhada no ambiente escolar é um fator essencial para a desconstrução das narrativas dominantes, pois apenas ao se deparar com o outro e com perspectivas divergentes é possível romper com a lógica da comunidade racional e reconhecer a própria singularidade. Assim, em vez de perpetuar uma educação que reforça a voz de uma única comunidade racional, é necessário um modelo que possibilite encontros disruptivos, capazes de desestabilizar certezas e abrir espaço para a construção de novas formas de compreender e habitar o mundo. A profanação e a atenção compartilhada tornam-se, então, ferramentas fundamentais para que os sujeitos possam emergir como indivíduos autênticos, encontrando sua própria voz na relação com o outro.

Daí a necessidade, como bem aponta Adorno (2020), de a educação ser contra a barbárie. A educação ser contra a barbárie quer dizer que a escolha a ser feita sempre deve dar prioridade à memória da barbárie, nunca ocultá-la. Essa escolha nem sempre é fácil, pois acarreta para a educação um caráter violento. É bastante comum, nas narrativas históricas dominantes, apenas a memória dos vitoriosos se fazer presente, pois se apaga todo o sangue derramado e a dor infringida, em contraposição à evidenciação de narrativas heroicas e grandes feitos.

O desejo de libertar-se do passado justifica-se: não é possível viver a sua sombra, e o terror não tem fim quando culpa e violência precisam ser pagas com culpa e violência; e não se justifica porque o passado de que se quer escapar ainda permanece muito vivo (Adorno, 2020, p.31).

Mas a barbárie se mantém e “continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão” (Adorno, 2020, p. 119) e, por mais

tentador que seja esquecer o passado marcado por sangue, negá-lo não impedirá a construção de um futuro também manchado por sangue. “O simples fato de ter ocorrido já constitui por si só expressão de uma tendência social imperativa” (Adorno, 2020, p. 120). Levando em consideração que já não se está mais em tempo de impedir a barbárie, visto que ela já aconteceu, rememorar-la tem por objetivo impedir que se repita com outras roupagens e contra outros.

No entanto, há de se tomar o cuidado para que a história da barbárie não limite os sujeitos, isto é, para que uma história única não se perpetue (Adichie, 2019), seja ela apenas do viés do opressor ou da opressão. Resumidamente, há a necessidade de se elaborar o passado, isto é, segundo Adorno (2020), não apenas rememorar o passado ou os eventos históricos de forma simplista e acrítica, mas elaborá-lo partindo do questionamento das narrativas dominantes já estabelecidas, reconhecendo a complexidade entre poder e opressão que de fato compõem o passado. É, em termos mais simples, elaborar a memória que reconheça os sofrimentos e injustiças do passado, que se responsabilize, mas que não se limite a ver o oprimido apenas como oprimido; elaborar um passado do Eu e do Outro. Do contrário, “haveria que subtrair aos assassinos a única coisa que nossa impotência pode lhes oferecer, a lembrança” (Adorno, 2020, p. 34).

Partindo dos pressupostos educacionais expostos, este trabalho objetiva compreender qual é o educativo dos discursos históricos hegemônicos da cidade de Videira. Essa memória é difundida a partir dos espaços promotores de educação, sejam eles espaços físicos ou epistemológicos. Para Plá (2022), um fenômeno passível de ser selecionado como objeto de análise no campo educacional necessita ter “em seu núcleo a interação entre quatro elementos básicos: os saberes, os lugares, os sujeitos e, claro, o educativo” (p. 14). Pois “não há ação educativa se não há um saber que se ensina, um lugar em que se ensina, sujeitos inter-relacionados que produzem uma ação e, sobretudo, aquilo que os une: o para que se educa” (p. 34). Compreendendo a cidade de Videira como fenômeno educativo, isto é, como a cidade – suas instituições, seus espaços e seus usos, suas disposições – interfere na subjetividade das pessoas que ali vivem ou passam, este trabalho tem como problema de pesquisa investigar o papel da escola e do professor como agentes de profanação desses espaços.

Aqui é importante ressaltar que, tendo em vista o viés educacional, por mais que o objeto do estudo tenda a encaixar-se principalmente na educação informal, pois o educativo

propiciado nem sempre é pensado sistematicamente para se educar, a educação é uma consequência tácita e nem mesmo os sujeitos percebem-se educados por ela, encontrando-se em uma zona de indefinição. Isso porque se torna formal na medida em que a escola incorpora esses espaços, e se torna não formal porque, em alguns casos, há de fato intencionalidade e sistematicidade em educar, isto é, em alguns momentos esses espaços são organizados em, por exemplo, eventos culturais e festividades que deliberadamente têm um educativo previamente articulado.

Esclarecendo: a escola, ou melhor, a escolarização, representa a educação formal, enquanto a educação não formal é todo o processo educativo sistemático, isto é, com objetivo didático, mas que não acontece na escola, como, por exemplo, os museus. Já a educação informal é a ação que realiza um processo educativo, mas que não foi elaborada sistematicamente para realizá-lo (Plá, 2022, p. 28). Ou melhor, é o processo natural que acompanha os seres humanos desde o nascimento até o fim da vida. Entende-se, a partir de Coombs, Prosser e Ahmed (1973), como o processo pelo qual se adquirem habilidades, conhecimentos, valores e atitudes a partir das experiências cotidianas, difundidas no meio em que o indivíduo se insere.

Esta discussão está pautada nos pressupostos e conceitos de dez principais autores: Jan Masschelein (2021), Gert Biesta (2020), Hannah Arendt (2016), Giorgio Agamben (2007), Walter Benjamin (1940), Sebastian Plá (2022), Aníbal Quijano (2005), Enrique Dussel (1993-2005), Chimamanda Adichie (2018) e Ailton Krenak (2020), além do aporte teórico de viés histórico-regional de Vicenzi (2008), Radin (2009, 2018) e Corazza (2018).

A metodologia adotada nesta pesquisa é a análise política do fenômeno, fundamentada na fenomenologia de Sebastian Plá (2022). Essa abordagem compreende que os fenômenos educativos não podem ser analisados de maneira isolada, mas devem ser entendidos em suas relações com os sujeitos, os espaços e os saberes que os constituem. Plá propõe que a fenomenologia, em vez de buscar verdades universais, volte-se para a experiência vivida, analisando os sentidos atribuídos pelos sujeitos às práticas educativas e à transmissão da memória histórica. A análise política do fenômeno permite identificar as relações de poder que permeiam essas narrativas e os modos como determinadas memórias são naturalizadas ou invisibilizadas nos espaços educativos. Dessa forma, a pesquisa não apenas descreve os discursos históricos em circulação, mas também investiga os mecanismos que sustentam sua hegemonia e as possibilidades de ressignificação por meio da educação.

Este trabalho está estruturado em três capítulos, cada um abordando diferentes aspectos da construção e transmissão da memória histórica de Videira. O primeiro capítulo,

“A história de um despertar”, tem um caráter introdutório e autobiográfico, partindo da trajetória pessoal da autora para evidenciar como a história oficial da cidade se manifesta nas experiências cotidianas e nos processos de ensino e aprendizagem. O segundo capítulo, “Esmiuçando Videira”, aprofunda a análise da construção histórica do Oeste Catarinense e sua permanência nas narrativas contemporâneas.

Ele se divide em duas partes: na primeira, “A história não deve ser útil: uma breve discussão sobre a construção do Oeste Catarinense a partir da história e suas permanências”, discute-se a relação entre história e memória, destacando como a história oficial da cidade se ancora na perspectiva dos imigrantes europeus, invisibilizando outros grupos. Na segunda parte, “Um passeio por Videira: elaborando sua memória – um mural e um museu”, são analisadas as principais fontes da pesquisa: o mural histórico da antiga Estação Ferroviária e o Museu do Vinho Mario Pellegrin. A partir desses espaços, investiga-se a materialização da narrativa hegemônica e os elementos que reforçam uma identidade restrita da cidade. Por fim, o terceiro capítulo, “Um caminho para a profanação: o fazer escolar e a voz do/a professor/a”, problematiza o papel da educação na desconstrução dessas narrativas cristalizadas. Discute-se o potencial da escola como espaço de profanação, onde os discursos históricos podem ser ressignificados, promovendo uma memória mais plural e crítica.

2. A HISTÓRIA DE UM DESPERTAR

*Você já está perto do belo país
aonde o homem tanto deseja chegar
-Uma viagem italiana a Cocanha*

Essa narrativa começa muito longe do seu ponto final, mais precisamente a mais de nove mil quilômetros de distância. Essa narrativa, na realidade, é composta de várias histórias que se iniciam em lugares distintos, de pessoas distintas, com memórias distintas, mas com um ponto em comum: a cidade de Videira, onde se cruzam. São histórias avariadas pelo tempo, que apagou partes delas da memória dos que ficaram e desinteressou as mentalidades dos que não viveram o passado, alterou os modos de vida, espalhou a família, deixou todo mundo ocupado demais para sentar e conversar. Mas ela sobreviveu ao tempo, à inadimplência, à distância e pode não ser histórias dignas de um filme ou serem narrativas surpreendentes. Elas não aparecem em livros, nem estão em museus. Elas definitivamente não mudaram o mundo, nem sequer ousaram: são apenas histórias de gente comum, guiadas pela agrura, mas também por uma esperança inestimável. No final das contas, essas histórias são apenas detalhes para a história principal: a história da pessoa que teve, de fato, a vida mudada por conhecê-las.

Não há outra forma de começar a contá-las sem ser pelas dificuldades. O hoje dificilmente agrada, e o hoje dessas histórias não era diferente. A dificuldade possui impacto nos mais diferentes aspectos da vida humana. Para além de seus efeitos físicos perversos, marca sua presença no imaginário de seus padecedores; assim, criam-se as mais diversas narrativas. Algumas mais sóbrias e críticas, como a escrita de Carolina Maria de Jesus, autora de Quarto de despejo, e outras mais esperançosas, utilizadas como refúgio dos sofredores a imaginar uma vida melhor.

Lança-se, então, mão à narrativa do impossível, às imagens criadas pelo desconhecido, sob a intenção de se movimentar nesse espaço/tempo em que o peso da realidade não fascina, mas que pode ser aliviado através da busca, mesmo que seja ela estritamente imaginativa: pelo outro lugar, pela outra época, pelo outro ser e estar no mundo (Oliveira, 2008, p. 03).

É nesse último contexto que durante a era medieval surge na França, em um período conflituoso, uma narrativa responsável por difundir ao imaginário comum um país maravilhoso (Machado, 1999, p. 43). Uma terra de abundância e prazeres, sem espaço para o sofrimento, a terra da Cocanha. A Cocanha, criada anonimamente e transmitida oralmente, passou a fazer parte quase que folcloricamente do imaginário das mais diversas partes da

Europa, sendo registrada pela primeira vez no século XIII por Fabliau de Cocagne (Machado, 1999, p. 43), sobrevive ainda nos dias de hoje.

O fato da Cocanha ser uma terra imaginária, maravilhosa, uma inversão da realidade vivida, um sonho que projeta no futuro as expectativas do presente. Em outras palavras, o fato de ela ser uma utopia, explica sua larga aceitação temporal. Se toda utopia é construída com material mítico, parece - sem pretensão de fazer disso uma lei histórica - que a longevidade é proporcional à quantidade de mitos utilizada na sua constituição. Ora, a Cocanha é um mosaico mítico formado por dezenas de peças de diversas procedências. Fragmentos manipulados de forma própria conforme a época e o local de cada versão (Franco Júnior, 1998, p.10 in. Costa, 2020, p. 67).

Então, mesmo tendo como berço a França, o mito da Cocanha, por assumir diversas roupagens ao longo da história, é essencial para as histórias aqui apresentadas. Isso porque, no século XIX e início do século XX, a ideia de um lugar no mundo livre de sofrimentos e repleto de abundância e prazeres serviu de alento e força a uma grande massa de imigrantes europeus, em sua maioria camponeses, que sofriam em seus países de origem com crises econômicas, agrárias e climáticas, com a fome e a guerra, a sair de seus locais de origem e enfrentar o desconhecido rumo a essa terra utópica. Nesse cenário, essa terra de maravilhas era o Brasil. Esses imigrantes, sobretudo italianos, alemães e portugueses, atraídos pela propaganda brasileira de incentivo à imigração, que vendia o sonho americano, a ideia de novo mundo (Vicenzi, 2008, p. 33), enfrentaram meses de viagem para encontrar no Brasil seu paraíso (Radin, 2009).

De fato, essa procura pela Cocanha não era tão ingênua quanto parece; talvez nem acreditassem em sua utopia. O que os moveu não foi a chegada a um lugar paradisíaco, mas a possibilidade de melhora: “o sonho de liberdade, de fuga dos senhores, dos impostos, da miséria e da pelagra” (Costa, 2020, p. 70). A viagem marítima não era fácil: por mais que a alimentação não fosse precária, as condições de higiene débeis e a falta de espaço tornavam o trajeto penoso. Porém, a chegada ao território brasileiro significava, finalmente, a tão sonhada conquista da terra própria. Uma grande massa desses imigrantes instalou-se nas terras do Rio Grande do Sul, onde conseguiam comprar, ou lhes era cedida, uma porção de terra.

No Rio Grande do Sul, a chegada e o estabelecimento dos colonos se deram de uma forma quase sistemática. Ao desembarcarem em Porto Alegre, os imigrantes eram recebidos em hospedarias e, a partir daí, enviados, por via fluvial e terrestre para suas destinações, nas colônias (Vicenzi, 2008, p.29).

Esse foi o contexto que trouxe para o Brasil, no final do século XIX, os camponeses italianos Benvenuto Caregnato e Maria Rossi Caregnato. Os documentos de certidão de nascimento dos filhos mais novos, nascidos na Itália, Antonio (1872) e Fiorindo (1874), permitem saber que a família vivia na região do Vêneto antes de embarcar para o Novo Mundo, região de onde partiu a maior parte dos imigrantes italianos. De acordo com o registro nº 1.475 do livro de registros de colonos da Colônia de Caxias (1883), o casal e os filhos, entre os quais Giovanni Domenico Caregnato, filho homem mais velho, chegaram à colônia gaúcha no ano de 1877. Não se depararam com sua tão sonhada Cocanha, porém se instalaram em Santa Teresa de Caxias, atual município de Caxias do Sul, e passaram a ser proprietários do lote nº 14 do travessão Santa Teresa.

Nesse mesmo período, o casal italiano Giovanni Mezzarobba e Maria de Bortoli também viu, no outro lado do Oceano Atlântico, a esperança de que tanto precisava. O documento de certidão de nascimento de Sante Mezzarobba (1882), o filho mais novo do casal, permite saber que a família residia na comuna de Polcenigo, na região de Friul-Veneza Júlia e, de acordo com relatos orais dos remanescentes da família, eram originários, mais precisamente, da pequena vila rural de Mezzomonte. Como aponta o documento de relações de passageiros do vapor Coventina (1885), a família saiu de Gênova e aportou no Rio de Janeiro, dirigindo-se, como mostra o documento de registro de lotes (1894), ao Sul. Ainda à luz desse documento, é possível saber que a família se instalou na cidade de Guaporé, na Serra Gaúcha, no lote 112 da linha Três de Maio. Não era um paraíso na Terra, mas era sua terra; poderiam trabalhar e finalmente criar sua família com mais segurança.

Na década de 1920, essa narrativa se repete também com a família Danielli e a família Alessi, impulsionadas por motivos diferentes: a primeira desejando um cantinho no mundo para chamar de seu e a segunda, já mais abastada, visando lucro a partir da produção de uva no Sul brasileiro. Ambas as famílias, saídas da pequena comuna de Pádula, ao Sul da Itália, vieram no mesmo navio, enfrentando juntas os três meses de viagem, que ceifaram a vida de uma das crianças Alessi, jogada ao mar. Entre os componentes das famílias estavam as crianças José Danieli, mais conhecido como Bepe, e Genovena Alessi, dois anos mais velha que Bepe; os dois viriam a se casar anos depois. As famílias se estabeleceram na Serra Gaúcha, onde hoje é a cidade de Antônio Prado, e foram vizinhos por anos.

Já os Rocha Pinto, saídos de outro canto da Europa, mas fugindo de uma realidade de escassez muito semelhante e guiados pela mesma esperança quase utópica de melhora de vida, navegaram ao Novo Mundo no início do século XX. A família era composta pelo patriarca português Eduardo Antonio Rocha Pinto e pela matriarca espanhola Lucinda

Gallego. Mesmo de países diferentes, conheceram-se por viverem próximos, cada um morando de um lado da fronteira entre Portugal e Espanha. Na província espanhola de Pontevedra nasceu, em 1904, o primogênito, Jesus da Rocha Pinto (e posteriormente mais três filhos: um menino e duas meninas). Viajaram com toda a família para a cidade costeira de Porto, em Portugal, para embarcar para o Brasil. A família luso-espanhola se estabeleceu de início no Rio Grande do Sul, mas logo se encaminhou para o Oeste catarinense.

A historiografia demonstra que, uma vez instalados em suas novas terras, as famílias de colonos, como as citadas, desenvolveram modos de vida baseados na subsistência a partir da produção da terra. No entanto, “comprometidos com o pagamento da colônia e com a compra do que não produziam” (Vicenzi, 2008, p. 31), buscavam uma produção excedente para que pudessem comercializá-la. O trabalho na terra era muito e desgastava o corpo; sendo assim, as famílias buscavam ter uma grande quantidade de filhos, que serviam como mão de obra. Essa grande natalidade fez com que logo se desse a ocupação plena do território, já que, em tenra idade, cada filho buscava casar e sair em busca de uma nova propriedade para constituir família própria (p. 33).

No limiar do século XX, na procura de terras virgens, a colonização ítalo-rio-grandense, partida das margens meridionais do planalto, atingiu, a leste os aparados da serra e, a noroeste, as últimas reservas florestais disponíveis do vale do rio Uruguai no Rio Grande do Sul (Vicenzi, 2008, p.36).

No início do século XX, o esgotamento das pequenas propriedades no Rio Grande do Sul fez com que existisse um contingente populacional de descendentes dos primeiros imigrantes europeus vindos ao Brasil em busca de terras novas. Juntando, então, o útil ao agradável, isto é, a intenção de dominar o sertão catarinense, que, nesse período, em comparação com o resto do Brasil e até mesmo do próprio estado, ainda havia sido pouco explorado pelo processo colonizador, com a necessidade por terra desse contingente de colonos, a partir da propaganda de incentivo migratório, esses foram atraídos para o oeste catarinense.

Então, assim como os Rocha Pinto, não tardou para que as outras famílias também se encaminhassem para o oeste do estado de Santa Catarina. Ainda em Caxias, o filho mais velho do casal Caregnato, Giovanni, casou-se com uma moça de nome Ana Maria Rech. Lá tiveram seus filhos; um dos mais velhos, Luiz, em tenra idade, casou-se com uma jovem chamada Paulina Betiatto e, seguindo os passos dos pais em busca de um lugar melhor para criar sua futura família, no final da década de 20 mudaram-se para o município de Getúlio

Vargas. Infelizmente, a terra não era muito boa e, anos depois, já com alguns filhos nascidos, ao ouvirem sobre terras baratas e férteis em Santa Catarina, decidiram migrar novamente.

A família viajou de trem. Trazia consigo apenas a esperança de que a imponente estrada de ferro os levaria a um lugar melhor, já que o filho mais velho, Severino, de 14 anos, acompanhado por um tio, saiu antes a cavalo levando consigo as poucas propriedades da família: algumas cabeças de gado e mulas. Estabeleceram-se em Gramado, atual Ipomeia, pequeno distrito da cidade de Rio das Antas, onde encontraram melhores condições de vida e, assim, os dois irmãos Caregnato construíram juntos uma serraria.

No caso do casal Giovanni e Maria Mezzarobba, com a vinda de mais filhos e o casamento dos filhos mais velhos, que também estavam a constituir família, a terra tornou-se pouca para todos. Foi então que Sante, um dos filhos mais velhos, já casado com uma jovem moça de nome Maria e com o filho pequeno Luiz nos braços, recebeu uma quantia em dinheiro do pai e, assim, partiu em busca das faladas terras baratas do oeste catarinense. Concomitantemente, o casal formado pelos jovens Bepe e Genoveva Danielli, que, por falta de aprovação dos Alessi, perderam o contato com a família de Genoveva, seguiram Guerrino, o patriarca da família Danielli, o qual vendera as terras a fim de migrar para Santa Catarina. Bepe, muito apegado, fez o mesmo e veio junto com a esposa e os 10 filhos. Os Danielli se estabeleceram, então, no distrito de Ipoméia.

As quatro famílias chegaram a Santa Catarina no mesmo período e, entre os anos de 1920 e meados de 1940, todas já viviam nos distritos de Perdizes e Vitória ou, a partir de 1944, no município de Videira. Os Caregnato chegaram a Videira a partir da vinda de Severino, já casado com a jovem Elizabeth Raquel e com alguns dos onze filhos que viriam a ter já nascidos, entre eles Benildo Caregnato, segundo filho do casal, e se estabeleceram ao lado das terras de Bepe Danielli, que havia trazido a família para a cidade algum tempo antes. A filha mais velha dos Danielli, Rita, tinha a idade de Benildo e, certo tempo depois, mesmo sem a aprovação de Bepe, começaram a namorar. É nesse mesmo período, no final da década de 50, que os Caregnato vendem suas terras na parte mais central de Videira e compram de Antonio Baptistella uma colônia de terra na comunidade interiorana de Sede Dona Etelvina. Benildo e Rita se casaram e foram morar na comunidade com a família Caregnato. Em 1961 nasce seu primeiro filho, Olice. Logo o casal e o filho se mudam para o Paraná, na cidade de Mariópolis, onde tiveram mais três filhos.

A comunidade, carinhosamente apelidada de “Sede”, recebeu o nome de Dona Etelvina em homenagem à esposa do homem que, no início do século XX, era proprietário das terras que compõem toda a comunidade. Na década de 1920, a encargo da companhia

colonizadora Shimitt, as terras foram divididas em colônias e a parte central em lotes com o objetivo de dar lugar à fundação de uma cidade, o que não se realizou. É a partir de 1924 que os primeiros moradores da Sede Etelvina chegam ao local; entre eles estavam Sante Mezzarobba e Eduardo da Rocha Pinto. A Sede não era nenhuma terra de prazeres ilimitados e nenhum trabalho, não chegava nem perto do mito do país maravilhoso, mas, de fato, pode-se dizer que ela significou muito mais que a Cocanha para as famílias: era real, eram suas terras, onde estão até os dias de hoje.

Ou seja, os Mezzarobba e os Rocha Pinto já viviam na comunidade há algumas décadas antes da chegada dos Caregnato. Os Mezzarobba compraram três colônias de terra na comunidade; Sante doou uma porção de terra para a comunidade, onde foi construído o campo de futebol e o cemitério. Os Rocha, ao saírem do Rio Grande do Sul, vieram diretamente para a Sede. É na comunidade que o sério Jesus conhece a extrovertida Cristina Morigi; os dois se casaram e passaram a morar com Eduardo e Lucinda, até que os dois faleceram, deixando a terra para o primogênito. Ali, Jesus e Cristina tiveram seis filhos: quatro homens e duas mulheres. Quando atingiram a velhice, dividiram a propriedade entre os quatro homens e foram morar na cidade em busca de uma vida mais tranquila.

O filho mais velho, Arlindo da Rocha Pinto, nascido em 1936, acabou se tornando um grande amigo e parceiro de carteadado de Luiz Mezzarobba. Luiz e Eufrasia tiveram, no total, 11 filhos, mas, quando Arlindo notou Gilda, a filha mais velha do casal Mezzarobba, a grande maioria ainda nem tinha nascido. Arlindo era noivo de outra mulher e Gilda namorava o irmão mais novo de Arlindo, Antônio, ou Tonho, que tinha a idade mais próxima da moça. Quando Gilda atingiu a maioridade e após anos de enrolação do noivado, Arlindo prontamente roubou a namorada do irmão. Já casado com Gilda, Arlindo foi, aos poucos, comprando as partes de terra dos irmãos, até que toda a propriedade que antes fora de Eduardo e depois de Jesus se tornasse inteiramente sua. Do matrimônio de Gilda e Arlindo nasceram três crianças: o primogênito Airton, o segundo filho, nascido cerca de um ano depois, que, devido a complicações no parto, não sobreviveu, mas foi nomeado Santo, e a mais nova, nascida em 1967, Sirlei.

IMAGEM 3: Casamento de Arlindo e Gilda, em Videira, década de 50

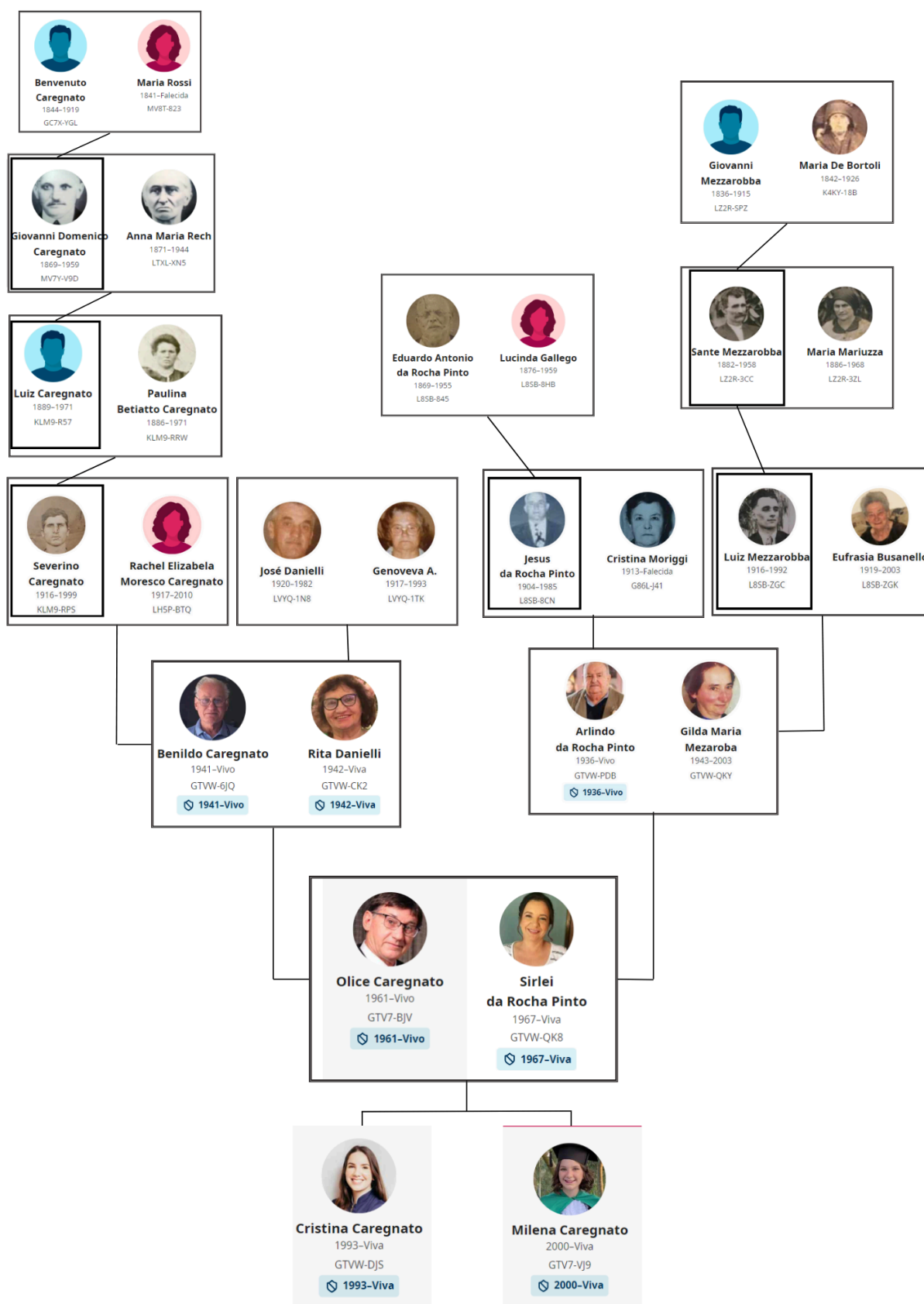


Fonte: Arquivo pessoal da autora

Benildo e Rita Caregnato haviam voltado para Videira, agora já com seus quatro filhos bem criados passaram a morar na área urbana da cidade, as terras do interior dos Caregnato foram divididas entre os filhos mais novos e Benildo passou a trabalhar como caminhoneiro. Foi no ano de 1983 que naquele mesmo campo construído no terreno doado por Santo Mezarroba, nono de Sirlei, que a menina conhece Olice. Olice não morava na Sede naquela época, mas vinha jogar futebol com os primos que ainda lá residiam. Sirlei era amiga de Roselei Careganto, prima de Olice (e que anos depois viria a se casar com Airton, o irmão de Sirlei). A amizade das duas permitiu que Olice se aproximasse da menina Rocha e entre uma troca de olhares ocasionais, um “oi daqui e um oi dali”, em um baile no pavilhão da sede, Olice e Sirlei começaram a namorar¹.

¹ Informações colhidas em campo.

IMAGEM 4: Árvore genealógica



Fonte: produção da autora.

Foi apenas no ano de 1989 que finalmente casaram-se. Do matrimônio vieram duas filhas. A mais velha, Cristina, uma homenagem à nona Cristina da Sirlei, nascida em 1993 e a mais nova, nascida no ano 2000, Milena. Nome de origem eslava que fugia aos padrões dos nomes italianos ou portugueses da família, porque foi escolhido pela irmã mais velha, “fã número um” da novela Chiquititas.

IMAGEM 5: Casamento de Olice e Sirlei, Videira, em 1989



Fonte: arquivo pessoal da autora

Milena sou eu, quem vos escreve e toda essa história é sobre eu mesma. Eu nem poderia imaginar que tudo isso havia se passado antes da história chegar a mim, mas como todo bom despertar acontece na escola isso logo mudaria. No ano de 2007, após uma primeira série perecida em uma nova escola e um traumático, longo e difícil processo de alfabetização, entrava para a segunda série da “prô Ro” com muito entusiasmo. Já lia frases longas, a escrita ainda era um desafio, principalmente a caligrafia ilegível, porém estava craque na tabuada após passar noites estudando com meu pai e aprendendo seus macetes os quais achava hilários e consistiam em, após responder o resultado da conta de multiplicação que ele havia perguntado, ele fazer uma rima com a resposta.

Na metade daquele ano, como de costume entre as turmas de segundo série da escola, fizemos um passeio de estudos para o museu do Vinho Mário Pellegrini, o único da cidade. A finalidade era que os alunos conhecessem a história da cidade e, posteriormente, em casa, desenvolvessem um “diário de bordo” relatando a experiência junto com o aprendizado da história da cidade. O problema foi que, em vez de explorar o museu e seu conteúdo sobre a

história da cidade, foquei minha atenção em uma estátua muito diferente e intrigante, a estátua de Baco, o deus romano do vinho, ou Dionísio para os Gregos, que quedava imponentemente ao lado da escada que dava para o segundo andar.

IMAGEM 6: Museu do vinho “Mario Pellegrin”



Fonte: Registro da autora.

IMAGEM 7: Estátua de Baco



Fonte: Registro da autora.

A estátua, encomendada na década de 1960 para a festa de inauguração do Parque da Uva na cidade, foi esculpida por Johann Bachler, austríaco morador de Treze Tílias, em cedro, e se trata de uma releitura do autor da figura do deus do vinho (Museu do Vinho. Baco o Deus do Vinho. Exposição permanente). A estátua me pareceu enorme; disposta sobre uma espécie de expositor, a estátua, já de um tamanho considerável, se tornava maior ainda. Fitava-a de baixo e achava engraçado a figura masculina parecer estar usando brincos — e, ainda por cima, brincos de uva. Também lembro-me de torcer para Baco ter vivido em um local de clima quente, porque o saiote que ele usava não parecia ser capaz de protegê-lo do frio, assim como meu abrigo de tãtã do uniforme da escola não estava me protegendo do frio do pico do inverno videirense, fazendo meus dedos das mãos doerem, o que dificultava ainda mais prestar atenção.

Reparei em um traço mais chocante (pelo menos para toda boa católica de criação): os pequenos chifres de carneiro na cabeça de Baco, tal qual havia observado em alguma missa de domingo em um pequeno mural, ao fundo direito da Igreja Matriz da Paróquia de Videira, que retratava a figura de um pecador sendo levado ao inferno, puxado por uma figura demoníaca, com chifres, representando o próprio Diabo. Por fim, mesmo sem me ligar a contextos, o que

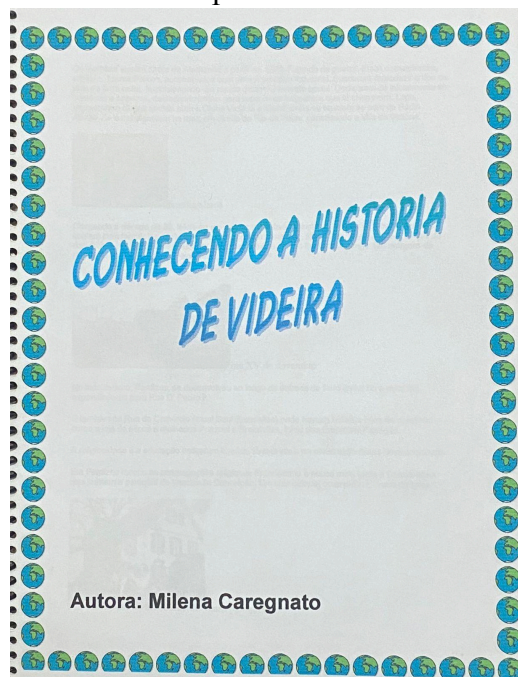
iniciou como uma estátua esplendorosa, que observava admirada, se tornou o motivo de alguns dias seguidos de pesadelos.

Quando finalmente fui desenvolver o relato do passeio de estudos, atraída pela curiosidade temerosa, apenas consegui pensar em Baco e acabei fugindo completamente do tema do passeio, que era a história da cidade. Desenhei, bem no meio da folha, a estátua e, ao redor, cunhei meu relato citando seus detalhes. Semanas após o passeio, com as atividades já corrigidas, a professora Rosete devolveu aos estudantes os trabalhos, já com nota e avaliação, mas, para meu desgosto, em meio a tantos trabalhos com estrelinhas, figurinhas brilhantes e elogios escritos em caneta glitter com cheirinho, em uma letra cursiva enfeitada, meu trabalho vinha cunhado com uma carinha triste. A letra cursiva enfeitada não me cobria de elogios, apenas apontava minha falta de atenção e capricho.

Professora Rosete era bastante carinhosa, mas também muito rigorosa. Me chamou para conversar sobre o trabalho, e chorei tanto com a devolutiva que, até hoje, quando porventura a encontro por Videira (o que é bastante comum em cidades pequenas), a professora relembra rindo o quão chorona eu era quando criança. A vergonha que sentia foi tão grande que me revisitou até o final daquele ano, cada vez que abria minha pastinha de trabalhos e via aquele maldito trabalho maculando minha pasta da Sininho. Mas, como mencionado, professora Rosete, bastante carinhosa, buscou entender o ocorrido e deu-me uma nova chance: deveria pesquisar sobre a história da cidade, desenvolver uma espécie de livrinho e apresentá-lo para a turma.

Na época, e isso nem faz muito tempo, não era comum crianças terem livre acesso à internet, então minha irmã mais velha, Cristina, pesquisou as informações, organizou-as e imprimiu. Ainda fez, a meu pedido, uma capa linda para o trabalho, com título centralizado naquelas fontes bregas do Word que se usava no início dos anos 2000 e bordas ilustradas com pequenos globos mundiais. Não queria faltar na categoria capricho novamente.

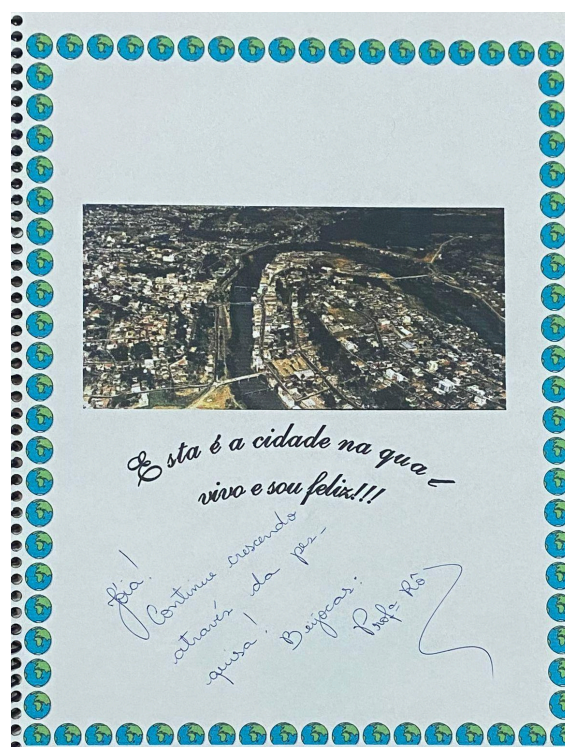
IMAGEM 8: Capa do trabalho de Milena



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Com a ajuda de Cristina, estudei o conteúdo das informações postas no trabalho arduamente (para uma criança de sete anos). Como foi a apresentação do trabalho? Não importa e eu nem lembro, mas Professora Rosete deixou um belo elogio na última folha do trabalho.

IMAGEM 9: Recado da Professora Rosete



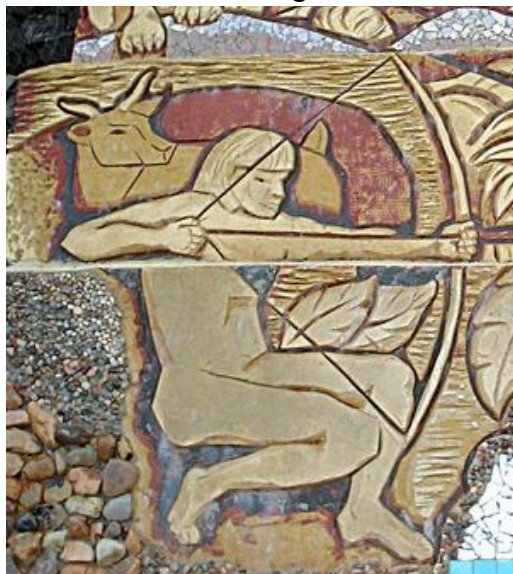
Fonte: arquivo pessoal da autora.

O que importa é que daí nasceu algo muito maior em mim, um sentimento de mundo, um mundo muito maior do que eu um dia poderia imaginar. Fiquei impressionada ao ler sobre a vinda dos imigrantes europeus, todo o sofrimento nas longas viagens marítimas e a labuta no trabalho que trouxeram o progresso para a região e fizeram de Videira, meu lar, a cidade maravilhosa que era (a fonte da pesquisa foi o Wikipédia e o site da prefeitura). Com o passar do tempo, passei a me entender dentro dessa história e, ao ter noção de que fazia parte de uma história, fui buscar a minha própria, a história da família. Passei a perguntar a meus pais, meus tios, meus avós, meus tios-avós e descobri sobre meus antepassados italianos e portugueses; me orgulhei e enchia a boca para falar de minha descendência europeia. Ao me entender como ser histórico, passei a buscar história em tudo.

À luz de meus doze anos, quando passei a fazer aulas de inglês no centro da cidade e precisava descer o morro da matriz para ir até o terminal de ônibus, desobedecendo às ordens claras de ir direto para a casa de meus pais, passei a fazer pequenas explorações pelo centro da cidade. Fazia pequenos desvios para caminhar pelos trilhos da Maria Fumaça, já desativada; achava um charme os desenhos de uvas e parreiras espalhados pela cidade. Mas, principalmente, observava com atenção o gigantesco mural que parecia cunhado em pedra, já bastante desgastado pelo tempo e quase imperceptível a jovens olhares desatentos, que ficava em frente à estação ferroviária, na época apenas uma construção sem uso. Depois de muito

olhá-lo, passei a presumir que o misterioso mural representava a história da cidade: havia uma Maria Fumaça, muita uva e o que achei serem os colonos fundadores da cidade; porém, algo não parecia fazer sentido. No canto inferior esquerdo do mural, notei a figura de um indígena segurando um arco e flecha; estranhei a figura: o que ele teria a ver com a construção de Videira?

IMAGEM 10: Indígena no mural



Fonte: arquivo pessoal do artista Marco Antonio Brescovich.

Professora Rosete não havia falado nada sobre indígenas na cidade e em nenhum outro momento na escola havia estudado novamente a história da cidade, no máximo tinha participado de projetos voltados para a importância da tradição e da cultura da cidade ou desfilado vestida de “italiana” no sete de setembro. Também nada era falado sobre eles nos sites da internet que busquei sobre a história da cidade, ou nos livros que tive acesso. Fiquei incomodada, mas me lembrei da frase repetida centenas de vezes pelos adultos a meu redor: “antes da chegada dos colonos não tinha nada aqui”.

O mais curioso é que eu apenas compreendi o conteúdo presente no mural quando fui morar em outra cidade, só ao sair de Videira e observá-la de fora, de outras perspectivas, que pude realmente conhecê-la de fato. Foi quando reconheci a narrativa eurocêntrica que pautava toda a história contada dentro da cidade e ao revisitá-la percebi que antes o que considerava orgulho se tratava de um discurso de violência, pautado na negação do outro.

IMAGEM 11: Milena com trajes “italianos”, Videira, em 2008



Fonte: arquivo pessoal da autora.

As frases comuns ao dia a dia — “trouxemos o progresso”, “fizemos Videira”, “antes de nós aqui era só mato” —, na verdade, faziam parte de um discurso de invisibilização da história dos povos indígenas Kaingang e Xokleng, ocupantes nativos da terra, escravizados, caçados, expulsos de suas terras originárias sagradas ou dos caboclos arrancados de suas terras pelo tão vangloriado progresso. Reconheci a violência colonizadora infringida e as consequências da transmissão de uma história única e busquei conhecer as outras histórias; busquei a história a contrapelo (Benjamin, 1940).

Foi um processo violento que me fez perder boa parte do encanto a respeito desta narrativa romântica que cresci ouvindo sobre minha família, sobre minha história. Não fora nenhuma coincidência, acaso do destino ou um fato fantástico, que famílias de descendência européia sul-rio-grandense acabassem no oeste catarinense; foi um projeto que, ao passo que permitiu que minha família buscasse por condições melhores de vida, oprimiu e dizimou outras famílias. Isto é, no início do século XX, a região oeste de Santa Catarina aparecia nos mapas como zona indefinida: “ora era sertão nacional [...] ora era sinônimo de área inóspita e limítrofe” (Paim, in: Carbonera; Schmitz, 2011, p. 345). O termo sertão é encontrado nos mais diversos contextos, e diferentes fronteiras podem defini-lo, “mas a ideia de sertão permaneceu por longos anos relacionada à noção de lugar distante, pouco povoado, perigoso, inculto e incivilizado” (Radin, 2009, p. 63), características atribuídas ao oeste catarinense no

pré-colonização. Foi então, a partir da conquista oficial do território, após a assinatura do Acordo de Limites entre Santa Catarina e Paraná, em 1916, em consequência do término da Guerra do Contestado, que o governo do estado de Santa Catarina viu a necessidade de povoar esse sertão em seu território.

Ou melhor, repovoar um território que outrora fora amplamente povoado, já que, antes de tudo, haviam povos indígenas pertencentes a dois grupos linguísticos: o grupo Jê e o grupo Tupi. “Ao primeiro grupo pertenciam os índios Kaingang e os Xokleng, preponderantes na região. Já os índios Guarani pertenciam ao grupo linguístico Tupi” (Corazza; Radin, 2018, p. 125). Os povos de língua Jê, vindos de regiões centrais do Brasil, chegaram ao território por volta de dois mil e quinhentos anos, enquanto os Guarani, originários da bacia amazônica, teriam chegado há dois mil anos (Corazza; Radin, 2018, p. 126). Possuíam cultura complexa e diferente entre si; no entanto, tinham em comum a vida em equilíbrio com a natureza, sendo este seu principal meio de subsistência. Suas relações com a terra eram muito distintas da ideia transmitida pela colonização; assim, sua ocupação da terra se dava não a partir de uma relação de propriedade privada, mas doravante de um profundo conhecimento do ambiente natural ao seu redor. Assim, utilizavam técnicas tradicionais para aproveitar os recursos naturais de forma sustentável, apenas o suficiente para sua subsistência. A terra era um bem coletivo para a sobrevivência de todos e devia ser explorada à medida que seus recursos naturais comportassem.

Outra população que já povoava a região desde meados do século XIX era uma população campesina miscigenada. Faziam parte de um excedente populacional das fazendas de outras regiões ou de negros provenientes de conflitos rio-grandenses, que miscigenaram-se com os povos indígenas. Chegavam ao oeste catarinense pelo caminho das tropas, onde iam se instalando ao longo do trajeto e tomando posse das terras, ação comum à época, mas que, posteriormente, culminaria na expulsão destes de suas terras. Em seguida, aventuraram-se a avançar cada vez mais dentro das matas, onde passaram a explorar a erva-mate, de tradição indígena. “Na sua maioria, o caboclo vivia isolado no interior e nas matas da região, numa espécie de solidão natural, longe dos recursos da modernidade” (Corazza; Radin, 2018, p. 27).

Como os modos de viver e ser dessas populações, que coexistem no território, não se enquadraram nos critérios eurocêntricos de produção colonial — isto é, não eram focados no uso privado da terra e em sua exploração para a comercialização da produção excedente para o acúmulo de capital, pois o domínio do eurocentrismo também estava centrado no engessamento da ideia de trabalho e, por consequência, nos usos da terra (Quijano, 2005) —, esses primeiros habitantes da região oeste foram vistos como “parte da natureza a ser

dominada e conquistada” (Corazza; Radin, 2018, p. 125). Não eram vistos como entes políticos, sociais e culturais. O objetivo arraigado nesse sentido não era apenas povoar a região, mas “civilizar” a região, conquistar o sertão, tarefa que só se daria através também da “conquista” de sua população (Radin, 2009, p. 64).

Essas discussões ganharam cada vez mais espaço, pois “ao fim do século XIX o Brasil ainda parecia viver no fim do século XVIII” (Ianni, 1992, p. 23). O país, agora republicano, buscava dar adeus às tendências do período colonial monárquico e corria atrás de seu atraso econômico e político em relação a outros países, que já adentravam na segunda fase do capitalismo. Pensava-se na necessidade de unificar o território; então, a última fronteira incivilizada precisava ser completamente colonizada. Ao passo que o oeste catarinense era visto como sertão vazio, seja fisicamente ou culturalmente, ele também era visto como grande potencial econômico para o Brasil e precisava passar a fazer verdadeiramente parte do país. O processo de colonização do oeste catarinense fez parte de um grande projeto de unificação e modernização plena do território; buscava-se civilizá-lo para, enfim, “terminar” o Brasil.

A ideia de dar unidade ao Brasil se deve ao fato de que, a partir da Primeira Guerra, diante da evidência das grandes potências imperialistas imporem seus interesses, entrou na ordem do dia a tarefa de dar ao Brasil um sentido de conjunto, transformando-o em um todo coeso. Era urgente que esse país, enorme e semideserto, se mostrasse capaz de povoar, utilizar e defender os recursos naturais a fim de assegurar efetivamente sua posse. Assim, a imagem de sertão, despovoado e dominado pela ‘alfombra selvagem’, também continha em si a potencialidade de um futuro promissor, quando a ação do homem civilizado promoveria a sua transformação (Radin, 2009, p. 65-66).

A contraposição entre a ideia de moderno e arcaico, ou civilizado e selvagem esteve no cerne desta construção. Isto é, questionando a condição de atraso da modernidade brasileira em relação a outros países uma gama, particularmente influente, de intelectuais a relacionou com a constituição étnica de sua população (Radin, 2009, p.39). Destaca-se “as explicações relacionadas a hierarquia racial, propagadas no transcurso da primeira metade do século XX, que procuravam se legitimar tendo como embasamento o positivismo, determinismo, o evolucionismo e o darwinismo social” (Radin, 2009, p.40). Assim, apoiado em uma convicção científica houve a consolidação de estigmas étnico-raciais já existentes, como a ideia do indígena ou “bugre” (termo pejorativo usado para se referir aos indígenas das mais diversas etnias) selvagens e violentos, ou do caboclo e mestiços em geral como apolíticos, ignorantes e pouco afeitos ao trabalho.

Mas se o problema do país era sua constituição étnico-racial diversa e miscigenada que culminava na “pobreza cultural, atraso mental e falta de unidade em nossas tradições e

artes” (Radin, 2009, p.43), qual seria a solução que possibilitaria a construção efetiva do Brasil moderno? Para muitos a solução miraculosa era o branqueamento da população via imigração, ideia que se mantinha viva desde os tempos imperiais. Segundo Ramos (1996, p. 61) o próprio projeto imigratório do início do século XIX era pautado pela raça e o branqueamento da população e não apenas pela necessidade de mãos para o trabalho, tanto que é nesse contexto que se cria a ideia dos imigrantes ideais, os europeus, e os imigrantes indesejáveis. As propagandas de incentivo a imigração tinham um endereço certo e uma raça certa, pois objetivava-se a mistura do sangue dessa população europeia branca com a população presente no território. Acreditava-se que tal processo regeneraria a raça, produzindo um povo homogêneo para serem chamados de brasileiros.

Essa falta de braços dizia respeito menos ao número concreto de habitantes destas regiões do que a um conjunto de qualificações com que se definia a figura ideal do trabalhador livre, e das quais os trabalhadores nacionais concretos pareciam distantes. E o eixo destas qualificações negativas era a ausência, por parte do trabalhador nacional, dos hábitos culturais enfeixados no termo civilização, termo com que se identificava a existência de uma disciplina para o trabalho, a posse de técnicas de produção, a higiene na organização da casa e da produção, e o respeito às leis (Ramos, 1996, p. 70).

Ou seja, “a imigração branca foi concebida como uma das formas de resolver, a um só tempo, a falta de braços e a falta de civilização dos braços existentes” (Ramos, 1996, p. 71). É nessa mesma lógica que, no início do século XX, no oeste catarinense, parte do governo incentivou a migração dos descendentes de europeus presentes no Rio Grande do Sul: as mãos que dominariam o sertão seriam brancas e de descendência européia (não portuguesa) e, finalmente, tornariam o sertão catarinense uma parte útil do Brasil através de seus hábitos culturais e de trabalho. Para tal fim, e para garantir a propriedade privada das terras (motivo de conflito com as populações já presentes no território), o governo estadual de Santa Catarina distribuiu terras “aos que dominavam política e economicamente a região, e que tinham prestígio o suficiente para influenciar essas concessões” (Poli, 1991, p. 69, apud: Paim, in: Carbonera; Schmitz, 2011, p. 346); daí surgem as empresas colonizadoras incumbidas de propagandear as terras para os colonos sul-rio-grandenses e, com eles, povoá-las.

Senti raiva, mas, principalmente, vergonha; passei a ter asco da minha história, passei a pensar em meus antepassados ou em imigrantes europeus, no geral, como vilões, mas logo percebi que eram também vítimas (não da mesma forma, claro), entusiastas da própria opressão. Vivendo na miséria em seu país e seduzidos por falsas promessas, vieram para o

Brasil passar por condições não muito melhores do que viviam na Europa, sem perceber que o que os oprimia em suas terras natais era exatamente o sistema excludente e desigual que auxiliariam a implementar no novo mundo; o novo mundo nunca se desligou do mundo exterior (Arendt, 2016). Dispostos a dançar a dança colonizadora, nem mesmo perceberam que, além de escravizar seus corpos, cultuando o dinheiro e o trabalho acima da vida, escravizaram também suas próprias mentalidades, o que os impediu por muito tempo de ver o Outro.

Todo esse processo, por mais violento, deu vida a Milena, que ama e valoriza a diversidade e as especificidades culturais de um país da magnitude do Brasil, inclusive a cultura ítalo-sul-riograndense. Agora, estimo todo esse processo de descoberta que me tornou não mais só Milena, mas Milena de Videira, da família Mezzarobba, da família Rocha Pinto, da família Danielli e da família Caregnato, para depois defrontar-me com a Milena de Santa Catarina, brasileira e latino-americana, que deu espaço para descobrir a verdadeira Milena Caregnato.

Percebi que não há problema em valorizar e amar minha história, pois, ao mesmo tempo que me descobria, descobri o Outro; me abri ao que sempre me pareceu estranho e o vi não como melhor ou pior, mas como único e, por isso, essencial. Descobri, só ao defrontar-se com a voz do Outro, minha própria voz (Biesta, 2020). O ódio e a culpa, por si só, não me levariam a nada; no máximo, me seduziriam à ideia de esquecer e “deixar para lá”. Seria meu fim a triste apatia? A única solução era amar: amar minha história e minha cidade da forma como são, o que Nietzsche (2012) chama de amor fati. O que não significou que o desconforto com a história da cidade cessou (se é que um dia irá), pois amar o mundo — aqui, no caso, o local de onde veio — da forma que ele é não significa ser passivo, não significa aceitá-lo como é.

Mais ainda, não significa perdoar; isso nunca caberia a mim, mas compreender. Compreender, nas estruturas sociais, políticas e materiais (Adorno, 2020, p. 33), como se deu a elaboração de um passado que culminou no forjamento de uma história possibilitadora de um discurso de negação do Outro — fenômeno este educativo, que constitui o ideário popular ainda nos dias de hoje. Quer dizer, na verdade, amar tanto que se almeja a mudança e, mais importante, ser sujeito de ação na mudança, responsável pela interrupção de um fluxo contínuo da história, fundado na opressão; em outras palavras, ser responsável pelo lugar e, a partir do passado e da história deste, estabelecer o não-mais, culminando na possibilidade de renovação, de melhora, de redenção (Benjamin, 1987).

3. ESMIUÇANDO VIDEIRA

3.1 A HISTÓRIA NÃO DEVE SER ÚTIL: UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DO OESTE CATARINENSE A PARTIR DA HISTÓRIA E SUAS PERMANÊNCIAS

No fundo, tudo dependerá do modo pelo qual o passado será referido no presente

-Adorno

O maior vício da humanidade é a utilidade. É essa a cruel realidade que Ailton Krenak escancara em seu livro “A vida não é útil” (2020). Para a maior parte dos seres humanos vivos, já desde o nascimento submersos a lógica utilitária do capitalismo, tal vício pode soar inofensivo e até positivo, quem nunca ouviu alguém se vangloriar por quão atarefada é, como se a sobrecarga nesta sociedade fosse uma grande virtude. No entanto, Krenak, escritor indígena da etnia Krenak, vem lembrar que tudo o que é visto como a ordem natural “das coisas”, isto é, a economia, o dinheiro, o capitalismo, a ideia de progresso, responsáveis pela lógica de ser utilitária, não passam de “acordos invisíveis”, invenções históricas e que, não obstante, foram naturalizados somente a partir de muita barbárie.

Então talvez seja melhor dizer: o maior vício da modernidade é a utilidade, porque antes da existência desses “acordos invisíveis” já havia humanidade. A história nos mostra que nem sempre o que ditou a vida foi a utilidade. Em seu princípio o termo útil, derivado da palavra latina *utilis*, designava exclusivamente qual o uso das coisas, por exemplo: tal ferramenta é útil para tal atividade. Quão perdido o mundo precisa estar para coisificar os seres humanos a ponto de dar-lhes uma utilidade? Quão perdida a humanidade precisa estar para naturalizar a ideia de que a única razão da vida, que é “esse atravessamento do organismo vivo do planeta numa dimensão imaterial”, (Krenak, 2020, p.28), é ter uma utilidade para um sistema? Aliás, sistema que, de maneira atestada, vem destruindo o planeta através de seu modo de exploração da natureza, produção em massa e consumo desenfreado.

Ao afirmar que a vida não é útil, Krenak (2020) não quer dizer que a vida tenha que ser inútil, apenas que a vida pode, e deve, ser muito mais do que ela é. Como o autor afirma a vida “é uma dança cósmica” (p.108), não é algo a ser instrumentalizado, mas sim experimentada plenamente, porque muito antes de uma utilidade, a vida precisa de um sentido.

A vida é tão maravilhosa que a nossa mente tenta dar uma utilidade a ela, mas isso é uma besteira. A vida é fruição, é uma dança, só que é uma dança cósmica, e a gente quer reduzi-la a uma coreografia ridícula e utilitária. Uma biografia: alguém nasceu, fez isso, fez aquilo, cresceu, fundou uma cidade, inventou o fordismo, fez a revolução, fez um foguete, foi para o espaço; tudo isso é uma historinha ridícula. Por que insistimos em transformar a vida em uma coisa útil? Nós temos que ter coragem de ser radicalmente vivos, e não ficar barganhando a sobrevivência (Krenak, 2020, p. 108-109).

A percepção utilitária (e hegemônica) da vida limita os seres e suas relações, cria uma desconexão com o mundo natural e reduz as experiências humanas a propósitos exclusivamente materiais e funcionais. É nessa redução e individualização da vida que o sistema consegue se reafirmar e se manter, o que, ao mesmo tempo que é um grande problema, já que o sistema e as pessoas vivem em um ciclo retroalimentável que viabiliza a manutenção do primeiro, abre também margem para seu enfrentamento. Isso porque, como afirma Krenak (2020), existem muitos povos e comunidades que ainda resistem a essa lógica que foi naturalizada (mas não é natural), que não concordam com essa forma de mundo. O autor cita os caiçaras, quilombolas e povos indígenas, e faz questão de elencar que ainda estão no mundo, não porque foram excluídos da coreografia civilizatória, mas porque escaparam (p. 111); porque, desde as primeiras investidas civilizatórias, resistem e, por conseguinte, possuem conhecimentos e vivências revolucionárias, preciosas para o resgate da vida, para um mundo com futuro.

Mas, para isso, é preciso escutar suas vozes, e talvez não seja um exagero afirmar que é esse o grande desafio da atualidade: a abertura para o Outro, ou melhor, o encontro responsável com o Outro, exatamente por ter sido a modernidade fundada sobretudo no encobrimento e/ou na negação do Outro. Em outras palavras, subsidiadas pela teoria de Enrique Dussel (2005) do mito da modernidade, o grande desafio do que se chama modernidade, período que, ainda segundo o filósofo, tem início, por mais que não a partir de um processo linear, no século XVI, com a expansão colonial europeia, mais especificamente a partir de 1492, ano da chegada de Cristóvão Colombo às Américas, reside justamente em superar o seu mito fundador, que a define como um processo de emancipação, uma saída da imaturidade a partir da razão.

O mito da modernidade é assim descrito por Dussel (2005):

1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica).
2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral.

3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e à europeia o que determina, novamente de modo inconsciente, a “falácia desenvolvimentista”).
4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial).
5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etcetera).
6. Para o moderno, o bárbaro tem uma “culpa” (por opor-se ao processo civilizador) que permite à “Modernidade” apresentar-se não apenas como inocente mas como “emancipadora” dessa “culpa” de suas próprias vítimas.
7. Por último, e pelo caráter “civilizatório” da “Modernidade”, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da “modernização” dos outros povos “atrasados” (imaturos)¹⁷, das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etcetera (p. 30).

Ou seja, o mito da modernidade, ao passo que apresenta a modernidade guiada pelos modos de ser e viver da Europa como o caminho para o avanço tecnológico, filosófico e científico, utiliza-se deste dito progresso para justificar e legitimar a dominação e a violência colonial, além de construir uma superioridade europeia, um nível civilizacional a se alcançar e ser universalmente seguido, que culmina em eximir o agressor de sua própria culpa e na culpabilização dos que lhes são Outros, que, por sua vez, têm suas identidades encobertas a meros estereótipos de bárbaros, incivilizados, atrasados e selvagens. Nesta narrativa, por fim, as vítimas se tornam os culpados por não serem civilizados, e seus sofrimentos, que vão muito além de padecimentos físicos, são os custos justificáveis do progresso moderno, assim tornando-se úteis. Seria esse o marco inicial do utilitarismo desenfreado que rege o mundo na atualidade?

Indo de encontro com a lógica contra-utilitária de Krenak (2020), Dussel (2005, p. 31) propõe como caminho para a alteridade a negação da negação, isto é, questionar e desconstruir as estruturas de poder que perpetuam a marginalização. Ele argumenta que a negação inicial, a alienação e desumanização do Outro, que tem como consequência sua exclusão, exploração e opressão, deve ser contestada por meio de uma práxis libertadora que afirme a dignidade, a autonomia e a contribuição dos povos oprimidos.

Claro que esta não é uma tarefa fácil e muito menos simples, ainda mais pensando na conjuntura latino-americana, contexto do qual o oeste catarinense, recorte deste trabalho, faz parte. Esse desafio se torna ainda mais complexo na América Latina justamente pelo fato de ela ter sido palco do violento processo colonizador mencionado e, até o presente, passar pelo que Aníbal Quijano (2005) chamou de colonialidade do poder. É importante ressaltar que colonialidade não é sinônimo de colonialismo, sendo este o movimento de dominação de um

povo sobre o outro a partir de uma relação verticalizada, mas já encerrada em decorrência da independência dos países colonizados, enquanto colonialidade trata-se da perpetuação desse movimento que ainda possui uma grande força de dominação em diferentes âmbitos da vida dos povos que foram colonizados (Maia; Melo, 2020, p. 232). Esta diferenciação se sustenta, segundo os autores, pelo fato de que a colonização não significou apenas o domínio físico do espaço, mas estabeleceu um domínio político, cultural e epistemológico a partir da hierarquização racial, o que ele chamou de colonialidade do poder, aspecto essencial da dominação global do capitalismo e do eurocentrismo.

Nesse sentido, a ideia de raça, como conhecida a partir da modernidade e inclusive elaborada a partir da colonização das Américas, é central, pois, mesmo que de início tenha servido para a diferenciação fenotípica entre dominador e dominados, na medida em que as relações sociais na sociedade colonial eram ao mesmo tempo relações de poder, a ideia de raça passou a legitimar as relações de dominação impostas pela conquista (p. 118). Isto é, passou-se a codificar identidades a partir de grupos raciais que determinariam os lugares e papéis sociais de cada um, a partir, claro, de uma ordem já pré-definida pelo próprio caráter de dominação do processo colonizador. A ideia de raça, então, é utilizada para legitimar a superioridade dos colonizadores europeus, sua cultura, saberes e modos de vida em relação aos povos colonizados, suas culturas, saberes e modos de vida, ao mesmo tempo em que legitimava, ou melhor, justificava a subordinação do colonizado.

A colonialidade do poder naturalizou padrões discursivos produzidos e, com a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo, conduziu à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento (Quijano, 2005, p. 118). Sobre o eurocentrismo, é necessário pontuar que

Não se trata, em consequência, de uma categoria que implica toda a história cognoscitiva em toda a Europa, nem na Europa Ocidental em particular. Em outras palavras, não se refere a todos os modos de conhecer de todos os europeus e em todas as épocas, mas a uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo (Quijano, 2005, p. 126).

É por isso que a construção colonial da América Latina foi pautada exclusivamente no conhecimento advindo da Europa, enquanto o conhecimento e subjetividade dos povos originários do território ou dos povos escravizados trazidos via imigração forçada sofreram com a tentativa de apagamento e ostracismo (Farias; Maia, 2020). No processo que culminou na afirmação desta racionalidade, os colonizadores exerceram de estratégias para a

configuração de “um novo universo de relações intersubjetivas de dominação entre a Europa e o europeu e as demais regiões e populações do mundo” (Quijano, 2005, p. 121). Quijano aponta:

Em primeiro lugar, expropriaram as populações colonizadas –entre seus descobrimentos culturais– aqueles que resultavam mais aptos para o desenvolvimento do capitalismo e em benefício do centro europeu. Em segundo lugar, reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade. A repressão neste campo foi reconhecidamente mais violenta, profunda e duradoura entre os índios da América ibérica, a que condenaram a ser uma subcultura camponesa, iletrada, despojando-os de sua herança intelectual objetivada. Algo equivalente ocorreu na África. Sem dúvida muito menor foi a repressão no caso da Ásia, onde portanto uma parte importante da história e da herança intelectual, escrita, pôde ser preservada. E foi isso, precisamente, o que deu origem à categoria de Oriente. Em terceiro lugar, forçaram –também em medidas variáveis em cada caso– os colonizados a aprender parcialmente a cultura dos dominadores em tudo que fosse útil para a reprodução da dominação, seja no campo da atividade material, tecnológica, como da subjetiva, especialmente religiosa. É este o caso da religiosidade judaico-cristã. Todo esse acidentado processo implicou no longo prazo uma colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura.

Visto toda essa complexidade não é o objetivo deste trabalho construir uma solução para a superação deste problema estrutural da modernidade que estrutura a contemporaneidade, porém elenca-se um possível caminho para esse enfrentamento através do ensino da memória histórica: a luta por uma história também não útil. O campo da memória histórica se mostra um grande aliado na busca pela diversidade e alteridade, no entanto é importante frisar que toda narrativa histórica é uma construção humana, ou seja, não tem um curso natural, é construída a partir de um certo contexto, com certo objetivo e função que vai muito além da preservação da memória em si, por isso a maneira como se compreende o passado depende da forma como este foi construído e é transmitido no presente (Adorno, 2020).

Benjamin (1940), em seu nono aforismo, a partir da figura do *anjo da história* aborda a problemática utilitarista deste processo: a insuficiência do conceito tradicional, e por conseguinte, hegemônico, da história, isto é, a dominância e a permanência de um conceito de história construído e pautado no progresso com a finalidade de validar as empreitadas do sistema. No aforismo, o autor faz referência ao quadro do pintor suíço Paul Klee, *Angelus Novus*, onde, como figura central, observa-se um anjo, de asas e boca aberta e olhos

arregalados, como se encarasse algo fixamente com espanto. Benjamin afirma que o *anjo da história* deve ter esse aspecto, ele explica:

Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso (Benjamin, 1940, p. 03).

O anjo da história representa a tentativa de articular o passado historicamente, vendo não só o desenvolvimento, mas as tragédias acumuladas ao longo do tempo. A tempestade que empurra o anjo para o futuro é uma metáfora para as forças do progresso, que não permitem que se pare para refletir ou corrigir as injustiças do passado e, por conseguinte, traçando a história pelo movimento unilateral da flecha do progresso, acaba por cunhar uma história dos vencedores e seus grandes feitos, confere-lhes a alcunha de herdeiros do passado e, ao mesmo tempo, cunha uma história única. Assim, ao aprisionar o passado, "ao engolir o anjo, o que resta no futuro é o passado" (Picoli, 2021, p. 312).

Uma "história única" ocorre quando uma narrativa que representa um povo e sua história de forma unidimensional e simplista se torna dominante e, pelo caráter formativo da história, que tem poder de moldar a compreensão dos sujeitos sobre o mundo e sobre outros sujeitos, cria uma visão distorcida e limitada da realidade, o que contribui para a consolidação de estereótipos, preconceitos e ideias de superioridade. Chimamanda Adichie (2019) afirma: "É assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna" (p. 12).

A escritora denuncia os perigos de uma história única a partir de um exemplo de sua própria formação como escritora. Vinda de uma família nigeriana de classe média, cresceu com a presença de trabalhadores domésticos vindos de vilarejos rurais, dos quais pouco sabia. Conhecia-os a partir do que ouvia dos pais, por exemplo, de quando estes a mandavam terminar toda a refeição, pois, enquanto ela desperdiçava comida, as famílias desses trabalhadores não possuíam nada (p. 15). Até que sua família foi fazer uma visita à família de Fide, um dos trabalhadores, no vilarejo em que viviam, e Chimamanda tomou um choque ao perceber que aquelas pessoas, que ela apenas conhecia como pobres coitados, viviam de forma digna, trabalhavam, produziam artesanato, mantinham tradições e relações; enfim, viviam de maneira simples e feliz. O choque se deu pelo fato de que a única história que ela

conhecia destes era a pobreza, a limitante pobreza que a impedia de enxergar a vida, as histórias e a humanidade por trás dela.

É como, por exemplo, a maneira como o ocidente enxerga a África. Por apenas conhecer uma história única da catástrofe infringida, não consegue ver o continente africano a partir de sua pluralidade e riqueza natural e cultural. O problema aqui não é conhecer a barbárie, mas se limitar a ela. Apagar ou assumir que a história dos povos oprimidos começa na barbárie e assim não há possibilidade de conexão significa que há sempre o eles e o eu e nunca o nós.

Naquela história não havia possibilidade de africanos serem parecidos com ela de nenhuma maneira: não havia possibilidade de qualquer sentimento mais complexo que pena: não havia possibilidade de uma conexão entre dois seres humanos iguais (Adichie, 2019, p.17)

Se para Krenak (2020) a vida é uma dança em fruição, que não para (p. 108), uma história única é a negação dessa fruição, é reduzir a vida “a uma coreografia ridícula e utilitária” (Krenak, 2020, p.108-109).

De modo que o contexto latino americano é extenso, optou-se, como deixado claro (e justificado) no capítulo anterior, por um recorte geográfico menor, a cidade de Videira, localizada no sul do Brasil, na região oeste do estado de Santa Catarina. Como já abordado anteriormente, o oeste catarinense é uma região de colonização recente, datando do início do século XX quando houve a migração massiva de colonos sul rio-grandenses descendentes de europeus promovida por uma política de branqueamento que rondava todo o Brasil, inspirada diretamente pelos ideais modernos, mas a muito tempo povoada por povos indígenas e desde o século XIX por uma população sertaneja negra.

Se tratando da construção histórica da região, é apenas com a chegada desse novo contingente populacional de colonos descendentes europeus que as condições para a construção efetiva e oficial da memória histórica do oeste catarinense foi dada. Nota-se que a história foi dada uma utilidade: finalmente” uma memória digna da grandeza moderna, que o estado almejava representar, seria passível de construção. Poder-se-ia abandonar o caráter de sertão e tudo que o compunha. Novas colônias que dariam origem às cidades iam surgindo, colonizadas pelos colonos descendentes europeus, davam espaço a novas memórias, em um território recém manchado pelo sangue sertanejo e indígena derramado, que por sua vez tenderiam a ser ocultados. Assim, principalmente no limiar de literaturas menos recentes,

compõe parte da literatura catarinense a invisibilidade da história de homens e mulheres indígenas e negros. Esta invisibilidade levou a negação da presença e contribuição destes indivíduos, e por conseguinte o estado se apropriou do discurso do branqueamento e o disseminou através de propagandas e materiais didáticos. Nas últimas décadas as produções acadêmicas e os movimentos sociais (indígenas e negros) vem desfazendo o olhar do branqueamento e dando visibilidade aos historicamente excluídos (Vicenzi; Picoli, 2020, p.32).

É interessante notar que mesmo com a luz de fontes históricas e novos trabalhos e movimentos que demonstram as inconsistências e põem à prova as narrativas do discurso colonizador, isto é, mesmo com a negação da negação proposta por Dussel (2005), ainda hoje, é comum deparar-se com narrativas de memória histórica, em várias das cidades do oeste catarinense, pautadas na invisibilidade indígena e sertaneja em contraposição a evidenciação de uma narrativa de domínio colonial que parte da chegada dos colonos rio-grandenses ou dos imigrantes europeus.

Um exemplo para tal afirmação é a narrativa hegemônica que compõe a memória histórica da cidade de Cunhataí. A pequena cidade, localizada no extremo-oeste e a cerca de 80 quilômetros da cidade de Chapecó, ou seja, enquadrada geograficamente no cenário histórico onde se deram uma gama de conflitos marcados pela forte presença indígena e cabocla, tal qual a guerra do Contestado e a formação do município de Chapecó, apresenta sua história a partir da chegada dos “pioneiros” da colonização.

No site oficial da prefeitura de Cunhataí, no campo “Apresentação”, expressa a cidade a partir da chegada dos primeiros descendentes alemães, a família Klauck e posteriormente a família Sehnem, que teriam encontrado apenas uma mata virgem a ser explorada. Além disso, há um campo nomeado de “colonização” que inicia com a frase “e foi assim que tudo começou”. O que chama a atenção nesse campo é que, mesmo apontando a colonização como o ponto inicial de tudo indica-se que o nome da cidade é uma herança indígena. Assim é descrito no site da prefeitura:

Cunhataí recebeu esta denominação por influência indígena. Contam os mais antigos, pessoas daquela época, que os raros elementos de origem indígena que aqui viviam naquele tempo, ao verem as mulheres louras, filhas ou esposas dos pioneiros de origem alemã diziam “Cunhataí”, palavra que mais tarde eles entenderam como moça bonita. Por essa razão, em homenagem a esta gente, Batizaram a jovem comunidade de Cunhataí (Prefeitura de Cunhataí, 2013)

Ou seja, havia presença indígena no território, mesmo que em pequena quantidade. Mas onde está essa parte da história? Ou melhor, onde estão esses indivíduos? Segundo censo do IBGE (2010), 97,5% da população de Cunhataí se autodeclarou branca, enquanto 2,5% se

autodeclarou parda. Seriam esses 2,5% descendentes desses indivíduos ou também teriam migrado para a cidade? De qualquer modo, nota-se a invisibilidade histórica dessa minoria, que não é tratada como seres históricos, componentes da própria história do município. Eram indivíduos que ali estavam, deram o nome ao município e sumiram na narrativa histórica que permaneceu. “Há uma notória exclusão dos outsiders pelos estabelecidos, mas neste caso os outsiders eram os que viviam no local muito tempo antes da chegada dos estabelecidos” (Vicenzi; Picoli, 2020, p. 33).

Para iniciar a reflexão sobre a memória histórica de Videira, que será, de maneira mais profunda, explorada na segunda parte deste capítulo, propõe-se um exercício de imaginação: imagine que você é um estudante da rede básica de ensino da cidade de Videira e seu professor de História lhe passou um trabalho sobre a história da cidade. Onde você iria primeiramente buscar as informações? Muito provavelmente a resposta é “Google”. Então, você vai na barra de pesquisa e digita “Videira SC história” ou “história da cidade de Videira SC”. Qual narrativa é privilegiada e o que ela oculta?

Digitando as palavras-chave “Videira” e “história” no Google, o primeiro resultado é um link do site da prefeitura da própria cidade. A página que se abre tem como título “Histórico” e, logo abaixo, um pequeno texto que informa sobre o primeiro nome da localidade onde hoje é a cidade de Videira, “Rio das Pedras”, que viria a mudar de nome para “Perdizes”, a fim de, no início da década de 20, atrair novos colonos. Ainda consta que a colonização iniciou no ano de 1918, mas que a cidade de Videira só foi oficialmente instalada no ano de 1944, tendo sido batizada com esse nome devido à produção de uva e vinho. Há ainda um campo onde é possível observar algumas poucas imagens dos primórdios da construção da cidade e de alguns colonos chegando à localidade.

O segundo resultado é um link do site Wikipédia. No campo “história”, da mesma forma que no site da prefeitura, inicia a narrativa sobre a cidade a partir da colonização, dando ênfase à presença de imigrantes e colonos de descendência italiana e alemã. Além disso, também aponta para a questão da produção vitivinicultura e, abordando um marco da história mais recente da cidade, informa sobre a fundação da Perdigão, indústria responsável pelo crescimento econômico da cidade a partir da década de 80. Os demais sites que aparecem a partir da pesquisa apresentam as mesmas informações, sendo apenas cópias dos textos citados.

Com essas poucas informações, você não se deu por vencido e decidiu buscar em outros meios, encontrando então um panfleto desenvolvido e distribuído pela Secretaria de

Turismo e Cultura de Videira (Imagem 2). Nele estão dispostos os pontos turísticos da cidade, suas descrições e ainda há um pequeno texto em sua contracapa.

Tudo começou pela força de trabalho de uma gente aguerrida, que chegou aqui para construir a histórica “Estrada de Ferro São Paulo – Rio Grande do Sul”, às margens do Rio do Peixe, que dividia as Vilas de Perdizes e Vitória. Videira foi fundada em 1944 e colonizada por descendentes de italianos e alemães [...]. Berço da Perdigão, o município se destaca como um polo regional, por ser celeiro do agronegócio, pela geração de empregos, pela qualidade de vida oferecida à comunidade, sendo a 2ª melhor cidade de SC e a 16ª no Brasil para se viver na maturidade. Videira desenha seu futuro sem perder a essência de sua cultura, história e tradição.

Neste breve texto, que mesmo com viés turístico é uma consequência da construção da memória histórica da cidade, assim como nas informações encontradas na internet, nota-se uma narrativa pautada principalmente na ausência, isto é, na memória ocultada. O discurso referido dá a entender que a construção da cidade e sua história teria se dado apenas a partir da chegada dos colonos que viriam trabalhar na construção da estrada de ferro, como se fossem os precursores do trabalho no local, sendo apenas isso, a chegada do progresso pelos trilhos do trem e as mãos brancas trabalhadoras, que possibilitou a formação da cidade, em contraposição à invisibilidade dos outros sujeitos que também compõem as bases da cidade. Já que, se tratando do vale do Contestado, também se aponta a presença de caboclos e indígenas no local (Vicenzi, 2008), que inclusive ocupavam a região antes da chegada desses primeiros colonos trabalhadores.

Claro que existem outros meios e recursos de pesquisa que poderiam trazer uma abordagem menos excludente da história, como artigos acadêmicos e o livro “Videira: uma trajetória em construção”, da jornalista Angela Zatta (2022), que trata também da história da cidade antes da chegada dos colonos sul-riograndenses, inclusive abordando a ocupação indígena, a guerra do Contestado e a presença sertaneja. No entanto, o que se objetiva neste trabalho é compreender como a cidade se conta, como ela se apresenta, a fim de entender qual é sua narrativa hegemônica. Logo, o foco maior deve ser dado às narrativas presentes em âmbito público e de fácil acesso, já que poucas pessoas, ao buscar pela história da cidade, irão pesquisar artigos acadêmicos, comprar um livro ou ir à biblioteca pública da cidade. No caso da biblioteca pública de Videira, existe um acervo muito reduzido para pesquisa local sobre a história da cidade, sendo composto por uma dezena de livros que dificilmente são encontrados fora do acervo da biblioteca.

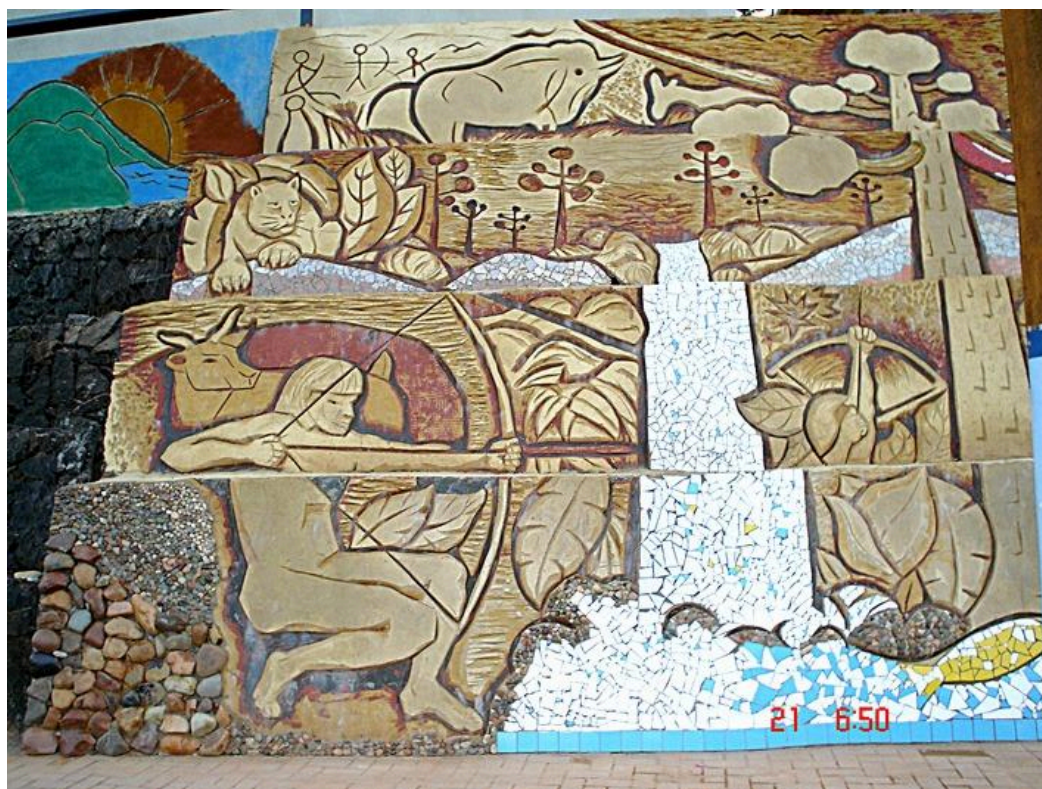
Muito se avançou nos últimos tempos, havendo maior produção acadêmica dedicada a romper com essas narrativas ocultantes. Mas por que essas narrativas ainda se fazem tão

presentes, principalmente no âmbito público? Essa permanência discursiva é uma decorrência educacional. Compreendendo o educativo como “a dimensão inerente às relações humanas que é suscetível de converter-se na intenção que produz a ação educativa” (Plá, 2022, p. 35), lê-se as próprias cidades como fenômenos propiciadores de educação. Sendo assim, construídas a partir do discurso anteriormente exposto e sem o rompimento com as narrativas históricas que são sua consequência, a própria disposição dos espaços e seus usos interfere na subjetividade dos cidadãos e mantém vivo o discurso, já que “o educativo é histórico, cultural e público” (Plá, 2022, p. 35).

Tendo em vista essa problemática e o contexto geográfico da cidade de Videira, o subtítulo subsequente terá como intenção compreender como se dá a elaboração da memória histórica da cidade de Videira a partir de seus espaços e constituições públicas. Como as possibilidades de análise são extensas, optou-se por um recorte de dois destes espaços: um mural, presente na rua mais central da cidade, e o Museu do Vinho Mario Pellegrin.

3.2 UM PASSEIO POR VIDEIRA: ELABORANDO SUA MEMÓRIA - UM MURAL E UM MUSEU

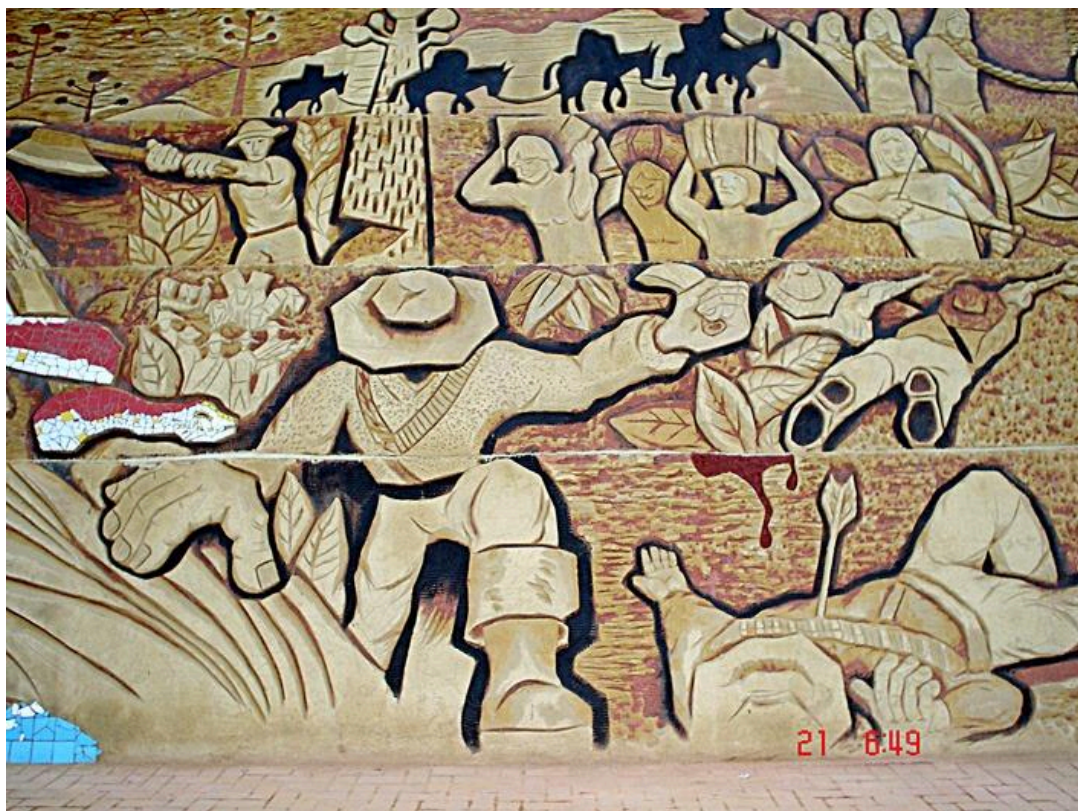
IMAGEM 12: Cena 1



Fonte: arquivo pessoal de Marco Antonio Brescovici.

A densa mata de araucária, característica do oeste catarinense, é o cenário para uma cena que parece retratar dois indígenas caçando. A direita da cachoeira observa-se um deles, camuflado entre a vegetação, segurando um arco. Sua posição sugere que ele está em um estado de alerta, preparando-se para predação sua caça, no entanto seu alvo não está em cena. A figura central deste recorte é o homem indígena no canto inferior do lado esquerdo, suas feições demonstram concentração e avidez, ele está agachado e segura firmemente um arco, enquanto puxa a corda para disparar a flecha, mas da mesma forma, sua presa não aparece. Em sua volta estão dispostos vários animais pertencentes a fauna nativa da região, todos com expressões brandas, como se descansassem em meio a seu habitat natural. Estariam os indígenas de fato caçando?

IMAGEM 13: Cena 2

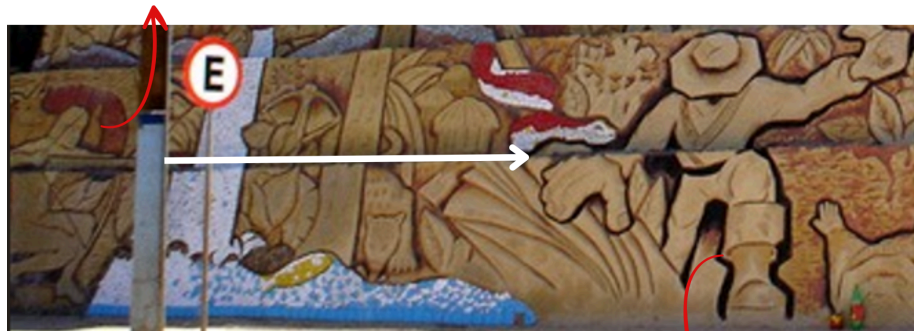


Fonte: arquivo pessoal de Marco Antonio Brescovici.

No quadro seguinte a cena muda de tom com a presença de uma nova figura central, um homem com chapéu e vestimenta típicas dos que na região ficaram conhecidos como desbravadores (sua posição de avanço lembra a posição do Monumento ao Desbravador do artista Paulo de Siqueira, localizado na cidade de Chapecó), sua ordenação dá a impressão de que ele avança agressivamente sobre a mata nativa, abrindo caminho com uma espécie de facão. Juntando as duas cenas (a segunda dá continuidade à primeira) em uma visão panorâmica a flecha do indígena central da primeira parece na verdade estar direcionada a essa figura do desbravador.

IMAGEM 14: Direção da flecha

Indígena



Desbravador

Fonte: Produção da autora.

Estariam os indígenas da primeira cena em estado de alerta buscando proteger-se dessa ameaça externa sem rosto? A continuidade da representação abre a possibilidade para esta interpretação.

IMAGEM 15: Cena 3



Fonte: arquivo pessoal de Marco Antonio Brescovici.

Agora a representação dos homens indígenas é diferente, o arco e flecha aponta diretamente aos dominadores, um homem sem rosto com a mesmas roupas do desbravador aparece ao chão, com uma flecha no coração, a luta é por permanência, mas a tinta vermelha, simbolizadora do sangue derramado, marca a cena e demonstra a derrota dos guerreiros indígenas, por fim, a esses rebeldes lhes resta a morte, como o indígena presente no canto

superior direito, caído em uma poça de sangue ou a servidão, como os sujeitos de olhar baixo e inerte, representados no canto superior esquerdo, amarrados ou carregando o que parece ser pedaços de madeira. Em meio a toda essa barbárie ainda observa-se um homem (cena 2), de feições neutras, que corta uma árvore com um machado, outro guia mulas pelo caminho recém aberto (cena 2), o que remete à abertura dos caminhos na região para a passagem de tropas, uma fase que antecedeu a colonização organizada, são os primeiros indícios do “progresso”.

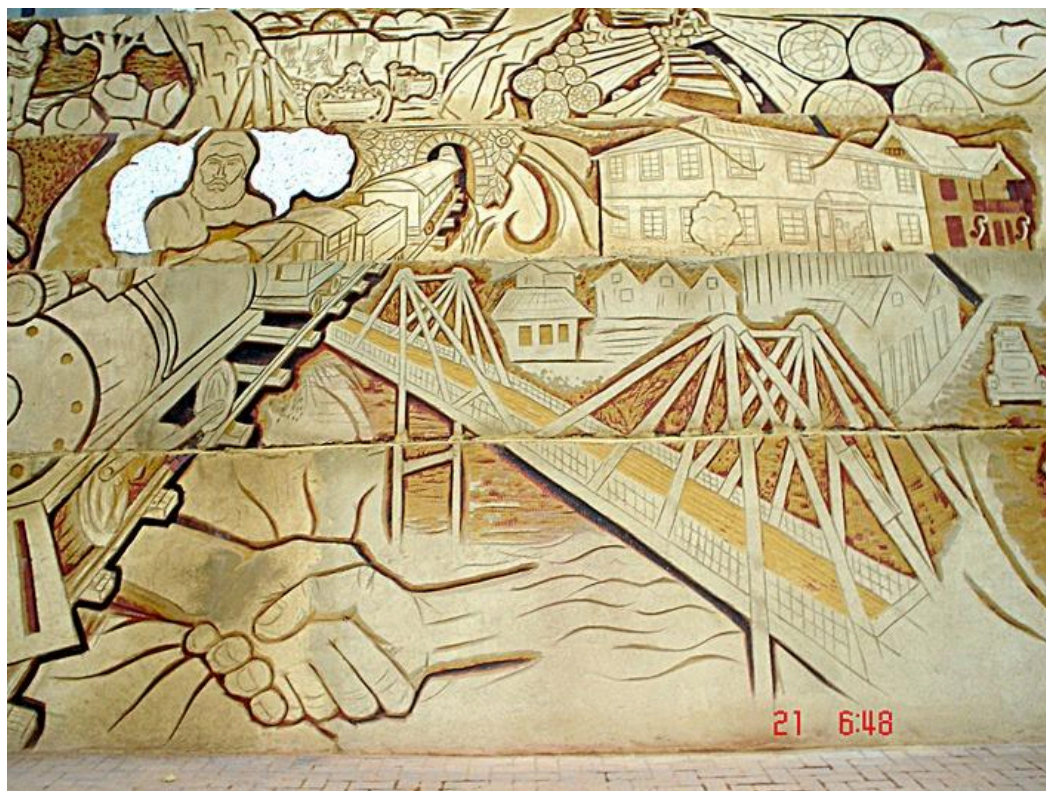
IMAGEM 16: Cena 4



Fonte: arquivo pessoal de Marco Antonio Brescovici.

Mas é só no próximo panorama que a cidade começa a tomar forma, a partir de uma pequena cena no canto superior direito, onde homens trabalham abrindo caminho para a construção de uma estrada de ferro. Aparecem em cena alguns elementos do Contestado, complexo conflito armado ocorrido na região, local de disputa entre os estados de Santa Catarina e Paraná, teve como uma das causas a expulsão dos sertanejos para dar lugar a uma ferrovia construída por uma empresa estrangeira (Corazza; Radin, 2018, p. 79), a figura do monge João Maria e a própria estrada de ferro já com a locomotiva em seus trilhos, que corta o cenário e traz consigo uma nova realidade.

IMAGEM 17: Cena 5



Fonte: arquivo pessoal de Marco Antonio Brescovici.

Agora as cenas são de prosperidade, às mãos fechadas em um grande aperto de mão abaixo dos trilhos do trem demonstram a pacificação da região, o fim do conflito do Contestado que traz consigo o avanço da infraestrutura da cidade, consolidando o domínio estatal e empresarial sobre as terras contestadas. O trem, as serrarias, a grande ponte que liga as duas margens do Rio do Peixe, as edificações que urbanizam o espaço reforçam a ideia de progresso após a guerra.

IMAGEM 18: Cena 6



Fonte: arquivo pessoal de Marco Antonio Brescovici.

Seguindo adiante nas representações, uma nova população é apresentada. Observando as vestimentas, que lembram trajes típicos da cultura ítalo/germânica sul rio grandense, conclui-se que essa nova população representada faz referência aos colonos brancos descendentes de europeus que chegam na região no início do século XX após grande processo de propaganda do governo do estado, para finalmente implementar o processo de colonização ao sertão catarinense (Corazza; Radin, 2018, p. 35). Esses novos sujeitos são reproduzidos dançando ao som da gaita e do violão, no que parece ser uma festa da vindima (festa tradicional que acontece no período de colheita da uva) ou a mesa brindando a fartura do pão.

IMAGEM 19: Cena 7



Fonte: arquivo pessoal de Marco Antonio Brescovici.

Por fim, a imagem de uma mulher, que se destaca do resto das representações pelo seu tamanho, colhe uma abundância de uvas em um grande parreiral. Ela possui traços delicados e cabelos longos, transmitindo uma serenidade e conexão com a terra. Seu braço estendido alcança um cacho de uva, simbolizando o trabalho na colheita. Seu vestido esvoaçante e a forma como está inserida entre as videiras reforçam a ideia de fertilidade e abundância, representando uma figura emblemática da cultura vitivinicultura, como uma deusa da colheita, o que é uma referência direta a tradição do cultivo da uva trazida pelos mesmos colonos, que deu origem ao nome da cidade “dona” da história contada nas cenas, a cidade de Videira.

As cenas descritas compõem um mural, uma obra dos artistas Marco Antonio Brescovici e Xiko Bracht, que foi ofertada como presente ao município pela empresa Valesan (edificação ao lado esquerdo do mural) em novembro do ano de 2004.

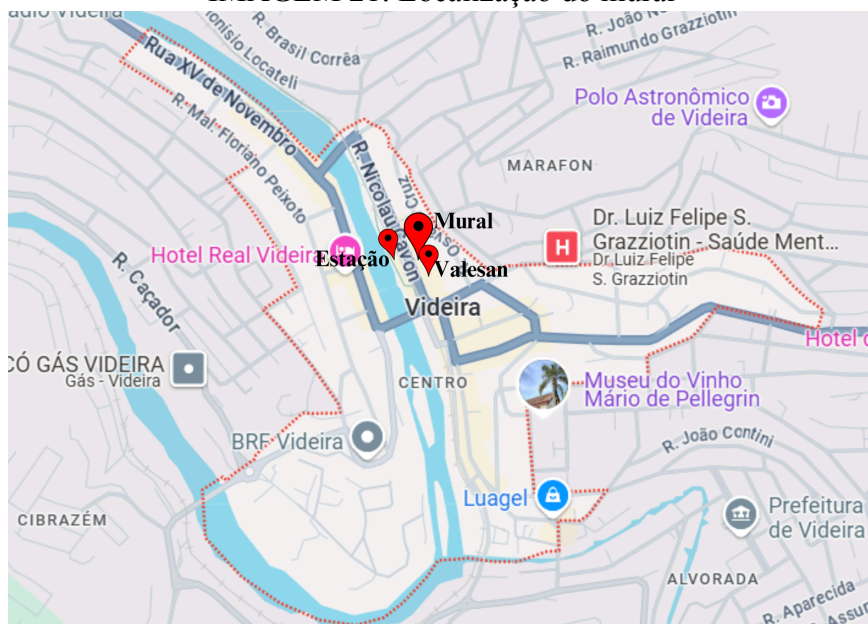
IMAGEM 20: Mural, em 2004



Fonte: arquivo pessoal de Marco Antonio Brescovici.

O mural marca a paisagem urbana da cidade de Videira, em uma das ruas mais centrais do município, a Rua Nicolau Cavon, onde também localiza-se a antiga estação ferroviária, atual estação Bistrô, popular restaurante da cidade.

IMAGEM 21: Localização do mural



Fonte: Google Maps.

Analisando a composição do mural, sua localização torna-se quase que simbólica, já que um dos seus pontos mais emblemáticos é a representação do trem na estrada de ferro, que marca como um divisor de águas a história do território. O que chega para deixar a violência, os conflitos, a discórdia, o sangue para trás, para finalmente dar forma a cidade, para finalmente “desenvolver” o território.

Nesse sentido aponta-se que a elaboração da história representada no mural parte de uma perspectiva histórica pela qual a História “empreende uma marcha unidirecional no sentido de uma vida mais plena, mais alegre, mais digna” (Picoli, 2021, p. 53). Assim, tudo está como deveria estar, pois tudo se deu como deveria ter se dado. A barbárie, as injustiças, o mal que aconteceram em seu processo foram apenas percalços, “desvios”. É o conceito moderno de história, “que surge no fim do século 18 e torna-se hegemônica no 19, sendo ainda hoje o conceito da História que domina o imaginário” (Picoli, 2021, p. 53), uma História fundada na ideia da “flecha” do progresso.

“Com o conceito de progresso ‘colado’ ao da história, toda história pôde ser concebida como um processo de crescente avanço, apesar das recaídas” (Picoli, 2021, p.54). Este caráter é reafirmado pelas inscrições presentes em uma placa localizada logo acima da assinatura dos artistas que aponta que a obra de arte aplicada no muro representa “a história e o desenvolvimento ocorrido no vale do Rio do peixe, desde seu desbravamento”.

IMAGEM 22: Placa do mural.



Fonte: Registro da autora.

Quer dizer que o processo de extermínio e servidão dos povos indígenas, consequência do “desbravamento”, e a seguinte aniquilação da população cabocla em decorrência dos empreendimentos da construção da estrada de ferro, por mais bárbaros, são tratados de maneira conformista, pois fizeram parte do caminho que culminou no chamado “desenvolvimento” da região, isto é, no processo de colonização da região pelos colonos descendentes de alemães e italianos, fruto de um projeto de branqueamento e ocupação da região. A barbárie como parte fundante do progresso (Benjamin, 1940, p. 02).

Essa é uma forma de contar a história de Videira, uma forma de elaboração do passado que é repetida e transmitida por diferentes suportes. Pretende-se uma história sem contestação, o que Chimamanda Adichie (2019) caracteriza como uma história única. A história única, como já abordado no subtítulo anterior, é uma forma de narrativa que apresenta uma visão única e dominante sobre determinado acontecimento, grupo ou lugar, ignorando outras perspectivas e silenciando vozes divergentes. Segundo a autora, a história única tem o poder de moldar percepções e reforçar estereótipos, pois estabelece uma versão oficial dos fatos, muitas vezes alinhada apenas aos interesses dos grupos dominantes. No caso de Videira, essa forma de elaboração do passado oculta conflitos, como a resistência dos sertanejos durante a Guerra do Contestado, que é invisibilizada na narrativa do mural, e enfatiza apenas a colonização, criando a ideia de um passado homogêneo, romântico e incontestável. Assim, a repetição dessa narrativa única não apenas define a identidade local, mas também marginaliza outras experiências e contribuições históricas que não se encaixam nessa visão predominante.

Partindo desta reflexão, a representação dos sujeitos presentes na narrativa histórica representada no mural requer atenção. A composição do mural, à medida em que representa outros grupos étnico-raciais além do grupo dominante, produz uma clara distinção entre as representações, que culminam na evidenciação desse grupo dominante. As figuras que

simbolizam os povos indígenas aparecem sem indícios de identificação étnica, isto é, são representadas a partir de um senso comum baseado na ideia reducionista do que é o “índio”, o ser primitivo, que vive na natureza e caça de arco e flecha. É uma representação descaracterizada dos povos indígenas, Kaingang e Xokleng, que viviam na região, os quais representavam uma diversidade étnica, de cultura e conhecimentos complexos. Em poucas palavras: um estereótipo, “e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história” (Adichie, 2019, p. 14).

Álvaro de Azevedo Gonzaga Kaiowá (2023), jurista especializado em direitos indígenas, aponta que essa imagem recorrente do indígena com arco e flecha perpetua a ideia de que os indígenas pertencem exclusivamente ao passado e não fazem parte da sociedade contemporânea. Nesta ótica, aponta-se que, no mural, estes não são representados como sujeitos na história da cidade, pois à medida que são “despojados de suas próprias e singulares identidades históricas” (Quijano, 2005, p. 127), são também despojados “de seu lugar na história da produção cultural da humanidade” (Quijano, 2005, p. 127). A eles é sujeitado um lugar apenas no passado e, assim sendo, passam a ser passado também, tanto que a partir da cena 5, marcada pela presença da estrada de ferro, que é o marco de virada para a história e o progresso da região, os indígenas desaparecem da história da cidade. Na narrativa do mural marcam presença, mas são apenas parte do passado. Impedidos de permanência no mundo, isto é, impedidos de Ser, a eles resta a barbárie, a derrota e o subsequente sumiço. Em contraposição, os colonos já são representados construindo a cidade e, a partir de cenas que mostram sua cultura e seus legados, sua permanência. A população sertaneja miscigenada, ausente no mural, está invisibilizada pela ideia de progresso trazido pela estrada de ferro, que culminou no seu extermínio.

É a herança da colonização ainda viva e escancarada: a colonialidade, que, ao operar como poder estrutural das bases da formação dos países latino-americanos, possibilitou a criação e consolidação de um padrão de racionalidade unificador, unidirecional e homogeneizador: o eurocentrismo (Quijano, 2005). Isto é, a colonização não significou apenas a organização colonial da sociedade, mas também a colonização dos saberes, das linguagens, do imaginário, da memória e, por consequência, das identidades. Fundando assim, pela primeira vez, “a totalidade do espaço e tempo - todas as culturas, povos e territórios do planeta, presentes e passados - numa grande narrativa universal” (Lander, 2005, p. 10 apud Farias; Maia, 2020), da qual a Europa localizava-se no centro, por seu caráter natural de superioridade. Isto é, baseado na crença de que “o homem europeu moderno seria o resultado

de um processo natural civilizatório que o coloca enquanto última etapa do desenvolvimento” (Battestin; Dariva; Lima, 2022, p. 03).

Dussel (1993), ao expor a fundamentação desta racionalidade a partir do mito da modernidade, demonstra que essa identidade europeia moderna não é natural, mas fruto de uma construção ideológica fundada no forjamento da identidade do que lhes era Outro.

A moderna identidade europeia é formada quando encontram com o Outro e o reconhecem como tal, transformando e moldando a identidade alheia por meio da violência e negando toda e qualquer forma de expressão subjetiva do ser encontrado, pelo que o Outro não é descoberto como Outro, mas en-coberto com o si-mesmo europeu. Esse processo formou a colonialidade do poder, um padrão de poder sistemático que tornou a dominação e a ideia de superioridade europeia concepções naturais difundidas no mundo inteiro (Farias; Maia, 2020, p. 582).

É no limiar do “descobrimento” do território americano como algo novo, que a Europa forja sua identidade ao encontrar o desconhecido e vê-lo não como Outro distinto mas como “Si-mesmo a ser conquistado, colonizado, modernizado, civilizado” (Dussel, 1993, p. 36). Ao terem os “novos descobertos” como “matéria do ego moderno” formaram sua identidade a partir do encobrimento destes.

A Europa tornou as outras culturas, mundos, pessoas em ob-jetos: lançado (-jacere) diante (ob-) de seus olhos. O “coberto” foi “des-coberto”: ego cogito cogitatum, europeizado, mas imediatamente “en-coberto” como Outro. O outro constituído como o Si-mesmo. O ego moderno “nasce” nesta autoconstituição perante as outras regiões dominadas. Esse Outro, que é o “Si-mesmo” (Dussel, 1993, p. 36).

Em outras palavras, a imposição do eurocentrismo como única racionalidade válida só foi possível a partir da marginalização de outras subjetividades, já que serviu como justificativa para as estruturas de poder estabelecidas. Assim sendo, no limiar da construção dos países latino americanos a uma grande massa populacional foi impelido (não sem resistência) o silenciamento e o ostracismo através da violência física e epistemológica. Forjando aos dominados “identidades” que por serem cunhadas a partir da “régua” do eurocentrismo, não são identidades, são encobrimentos (Dussel, 1993). Mas que, por sua vez, se mantêm tão hegemônicas quanto do período da colonização, como demonstrado nas representações étnico-raciais do mural.

De acordo com Quijano (2005) um fator essencial para a consolidação desta dominação discursiva foi a ideia de raça, que impôs-se como uma categoria social e política historicamente construída e utilizada para justificar hierarquias sociais e de poder.

Tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumento de classificação social básica da população (Quijano, 2005, p.117).

Como traço emblemático da ideia de raça, assumiu-se pelos dominadores a cor como codificadora dos traços fenotípicos e, assim, agrupou-se diversas e distintas etnias em categorias homogeneizadoras e descaracterizadoras, relacionadas apenas pela cor da pele. Ao chamarem a si próprios de “brancos”, fundaram, a partir da mesma lógica de uma natureza evolutiva civilizatória que circundava a identidade do europeu moderno, uma superioridade da raça branca sobre as demais. Nesse sentido, “a branquidade passou a representar humanidade, normalidade e universalidade” (Garner, 2007, p. 34 apud Pasti, 2018, p. 02), configurando-se como o mais alto grau da civilidade e, em diversos contextos, passou a fazer parte dos projetos de nação, como é o caso do Brasil.

Como explica Martins (2021, p. 108), “diante das premissas do determinismo e evolucionismo social, a raça foi equivalida à cultura e ambas se transformaram em princípios constituintes dos Estados-nacionais e das sociedades modernas”, assim cada vez mais a ideia de raça associava-se à ideia de povo, o que, na perspectiva moderna de nação, exigia certa homogeneidade. No Brasil pós-abolição, além da presença de uma heterogeneidade de raças, a grande massa populacional negra recém-liberta, a qual era referida como não possuidora “dos requisitos necessários para adentrarem o sistema econômico competitivo fundamentado no trabalho assalariado” (Martins, 2021, p. 109), em contraposição a uma minoria branca, “atrapalhava” os planos de modernização da nação brasileira. É nesse contexto que o embranquecimento da população, via imigração europeia, surge como projeto no Brasil.

O branqueamento populacional no Brasil tem diversas facetas e se deu nos mais diversos contextos regionais. Ainda no limiar da análise do mural, faz-se importante ressaltar que, no oeste catarinense, região onde se localiza a cidade de Videira, região de colonização recente, o projeto do branqueamento se deu na medida em que, no final do século XIX, a região era tida como “última fronteira incivilizada” do país (Radin, 2009). Povoadas ainda majoritariamente por povos indígenas e uma população sertaneja miscigenada, que não representavam os modos de Ser e viver necessários para o desenvolvimento da modernização no território oeste catarinense, o território era tido como “grande e vazio sertão” (Paim, in: Carbonera; Schmitz, 2011). Assim, a modernidade, vinda pelos trilhos do trem, pela construção da estrada de ferro que ligava o Rio Grande do Sul a São Paulo, resultou no extermínio de boa parte dessas populações no conflito do Contestado, ao passo que se

implementava uma política de propaganda com a finalidade de atrair mãos brancas e de descendência europeia vindas do Rio Grande do Sul (Ramos, 1996).

O encobrimento do Outro, no caso do mural de Videira, tomou uma dimensão, no mínimo, inusitada: materializou-se através de uma nova violência, que pode ter sido praticada sem a intenção, mas que diz muito sobre a mentalidade colonizada. Em 2022, a obra passou por um processo de restauração e revitalização. O mural recebeu limpeza, retoque dos contornos e, além disso, como novidade em sua composição, pintou-se alguns pontos com a finalidade de destacá-los. No entanto, o que mais chama a atenção, até mais que a escolha dos pontos a serem destacados, é a escolha da cor utilizada na pintura: a cor branca.

IMAGEM 23: Somos todos brancos?



Fonte: Registro da autora.

IMAGEM 24: Encobrimento Indígena



Fonte: Registro da autora

IMAGEM 25: Brancos branquíssimos



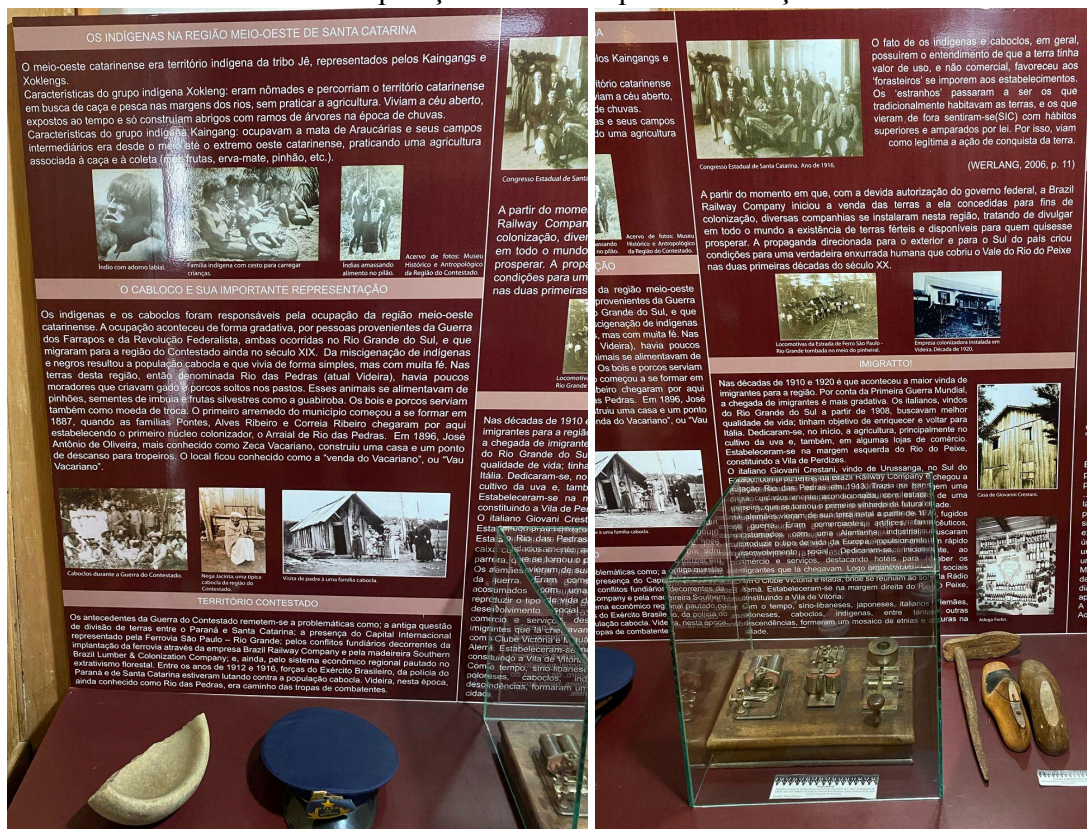
Fonte: Registro da autora.

Assim sendo, todos os sujeitos representados no mural, desde indígenas a desbravadores e sertanejos, foram pintados de branco. Trata-se de uma obra representativa da história de uma região onde o embranquecimento da população foi projeto e se deu em contraposição ao extermínio, marginalização e invisibilização de outras etnias, inclusive no que se refere à construção da memória histórica. Tal ato de branqueamento dos sujeitos do mural revive de forma simbólica a violência da colonização.

O mural é um dos monumentos e objetos que acabam por contar a história de Videira, mas não é o único. Além dele, há parques, praças, a estação ferroviária e um museu. Sobre este último, vale a pena elencar algumas considerações. O Museu do Vinho Mario Pellegrin, fundado em 1985 nas dependências da antiga casa canônica da cidade, é o único museu presente em Videira. A maior parte das acomodações do museu é dedicada à história da colonização e à produção vitivinicultora da cidade; no entanto, havia um pequeno espaço destinado à história pré-colonização da cidade.

Este espaço é composto por alguns parágrafos e imagens referentes à presença indígena e sertaneja na região do oeste catarinense, sem especificidade para a cidade de Videira, antes da colonização e da chegada dos colonos. Além disso, conta com o total de um único artefato em exposição referente a esse recorte, como pode ser observado nas imagens a seguir:

IMAGEM 26: Exposição da sala de pré-colonização no museu



Fonte: Registro da autora.

A partir da análise do mural e do museu, nota-se que a narrativa hegemônica de constituição histórica da cidade de Videira não oculta a presença indígena e sertaneja no território, mas há uma contradição na abordagem. Por mais que apareçam na narrativa, sua aparição é dada de maneira rápida e pouco abrangente. Há um ocultamento de situações de violência no processo de colonização, além de uma abordagem eurocêntrica que relativiza as identidades e as reduz a partir da ideia racializada do “índio” e do “caboclo”. Mesmo que de fato a memória oficial da cidade já tenha rompido com a narrativa de invisibilidade dessas populações e inclusive tenha o cuidado de, em diferentes pontos da cidade, indicá-los como parte importante e constituidora da cidade. Como é o caso da citação que compõe o texto presente na exposição do período da pré-colonização de Videira, que aponta para a constituição étnica da cidade como um “mosaico de etnias e culturas” e indica a cultura indígena e sertaneja entre estas. Além disso traz uma citação de Werlang (2006) que problematiza a expulsão dos povos indígenas e da população sertaneja de suas terras:

O fato de os indígenas e caboclos, em geral, possuírem o entendimento de que a terra tinha valor de uso, e não comercial, favoreceu aos forasteiros se imporem aos estabelecidos. Os “estranhos” passaram a ser os que tradicionalmente habitavam as terras, e os que vieram de fora sentiram-se (Sic) com hábitos superiores e amparados

por lei. Por isso, viam como legítima a ação de conquista da terra (Werlang, 2006, p.11).

Todavia, a abordagem da história e presença das primeiras populações da região acontece de maneira breve e rasa, culminando em algumas inconsistências pautadas em uma concepção eurocêntrica da narrativa histórica. A ocupação indígena do oeste catarinense é tratada a partir de um texto de apenas oito linhas em que apresenta as duas principais etnias indígenas presentes no território, os Kaingang e os Xokleng:

O meio-oeste catarinense era território indígena da tribo Jê, representados pelos kaingangs e Xoklengs.

Características do grupo indígena Xokleng: eram nômades e percorriam o território catarinense em busca de caça e pesca nas margens dos rios, sem praticar agricultura. Viviam a céu aberto, expostos ao tempo e só construíam abrigos com ramos de árvores na época das chuvas.

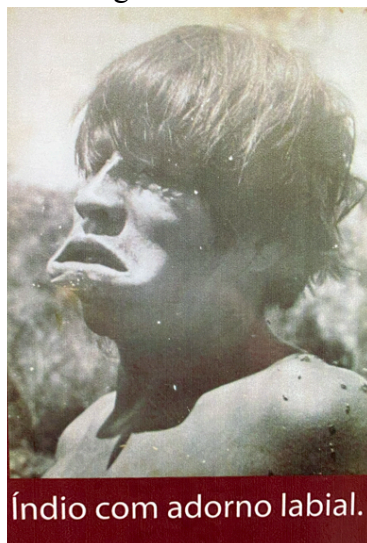
Características do grupo indígena Kaingang: ocupavam a mata das araucárias e seus campos intermediários era desde o meio até o extremo oeste catarinense, praticando uma agricultura associada à caça e à coleta (de frutas, erva-mate, pinhão).

Há um erro grosseiro no texto, que aponta que o território era “indígena da tribo Jê”. Primeiramente, deve-se destacar que o termo “tribo” vem caindo em desuso, pois está associado à ideia de primitivo e selvagem, configurando uma classificação de inferioridade em relação à organização social hegemônica (Melatti, 2007, p. 32). O termo mais apropriado seria “povo” ou “etnia”. Além disso, “Jê” não corresponde a uma classificação étnica, como utilizado no texto; trata-se, na realidade, de uma família linguística pertencente ao tronco linguístico Macro-jê. Teao (2011, p. 101) explica: “O tronco macro-jê possui nove famílias. Entre essas, a língua jê, que conta com cerca de 25 línguas, é falada no Centro-Oeste, no Sul (kaingang, xokleng), no Pará e na Amazônia meridional”.

Chama atenção, e até choca, a presença de um erro tão estapafúrdio em um veículo de memória como um museu. A história dos povos nativos da região está ali apenas para constar; não há um compromisso em expressá-la com base em referências bibliográficas especializadas ou mesmo na ótica das próprias etnias mencionadas. Nesse sentido, tais inconsistências revelam descaso, descuido ou desinteresse. Isso se reflete também na continuidade do texto: mesmo que haja uma “diferenciação” entre as etnias, a narrativa subsequente apresenta os indígenas apenas a partir de seus modos de vida, ignorando a cultura, religiosidade e cosmovisão complexa de ambos os povos, como se os povos nativos se limitassem a sobreviver utilizando a natureza de maneira “primitiva” ou, ainda, como se fizessem parte dela.

Há ainda, embaixo do texto, três imagens:

IMAGEM 27: Indígena com adorno labial



Índio com adorno labial.

Fonte: registro da autora.

IMAGEM 28: Família Indígena



Família indígena com cesto para carregar crianças.

Fonte: registro da autora.

IMAGEM 29: Indígenas trabalhando com pilão



Fonte: registro da autora.

Nota-se que, em nenhuma das imagens, há qualquer informação que auxilie o público a identificar a etnia dos sujeitos representados; novamente, observa-se uma visão generalista do indígena. As legendas limitam-se a descrever as ações dos sujeitos, sem explicar as especificidades étnico-culturais presentes nas cenas. Os indivíduos são categorizados apenas como “índios”, termo que vem sendo problematizado por movimentos e povos indígenas devido à sua origem equivocada e colonialista.

Álvaro de Azevedo Gonzaga (2023, p. 02-03) explica que o termo “índio” não deve ser utilizado, pois carrega uma carga colonialista e generalizadora que distorce a realidade dos povos indígenas. Ele esclarece que a palavra foi imposta pelos colonizadores portugueses, que acreditavam ter chegado às Índias, desconsiderando a identidade própria dos diversos povos originários do Brasil. Gonzaga, indígena da etnia Guarani Kaiowá, chama ainda o termo de “apelido”, enfatizando que foi imposto externamente e não reflete a identidade real dos povos indígenas.

Segundo o autor, “índio” não é um nome escolhido pelos próprios indígenas, mas um rótulo criado pelos europeus, baseado em erro geográfico e em uma visão estereotipada. Ao caracterizar o termo como “apelido”, Gonzaga evidencia que ele reduz a complexidade e diversidade dos povos indígenas a uma categoria genérica, ignorando suas línguas, culturas e modos de vida distintos. Assim como um apelido pode substituir o nome verdadeiro de alguém sem seu consentimento, o uso de “índios” ignora identidades próprias e reforça uma narrativa colonialista. Quijano (2005, p.127) aponta que a palavra funcionou como ferramenta para legitimar o modelo de dominação, classificando os povos nativos como incivilizados e,

portanto, inferiores. Por isso, Gonzaga (2023, p.05) defende o uso do termo “indígena” ou, ainda melhor, o reconhecimento de cada povo pelo seu próprio nome, como Guarani Kaiowá, Kaingang ou Xokleng, garantindo respeito à identidade e à autodeterminação desses grupos.

Chama atenção, ainda, que mesmo em um território que outrora fora predominantemente indígena, no acervo do museu existe apenas um único artefato de origem indígena, ocupando um espaço ínfimo e pouco evidente, facilmente despercebido pelo público.

IMAGEM 30: Artefato indígena presente no museu



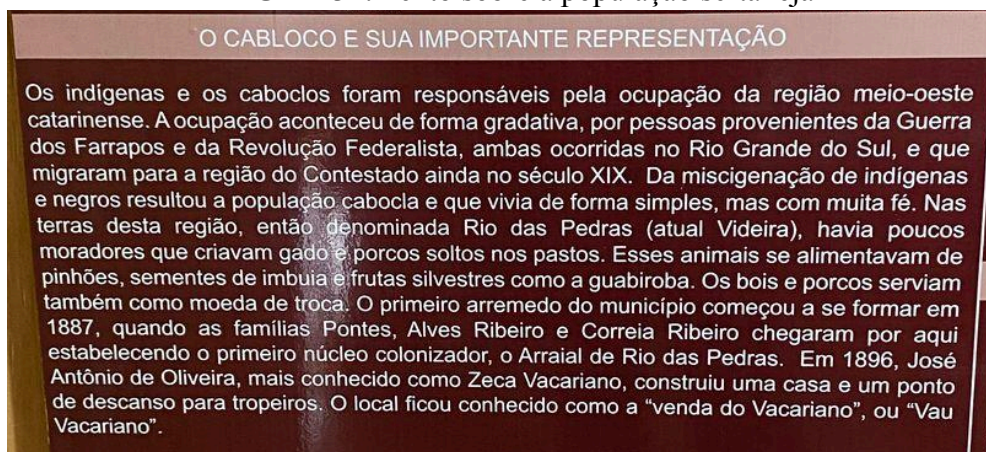
Fonte: Registro da autora.

O artefato, segundo descrito, é um “recipiente” indígena, usado para os mais diversos fins. Além de novamente não indicar seu contexto, apenas indicá-lo como de origem indígena, é notório o fato de que é o único no museu. Não havia outros artefatos encontrados na região? Ou o espaço não lhes foi cedido? É importante destacar que a missão do Museu do Vinho Mario Pellegrin, relembrando, o único museu da cidade, em texto exposto nas próprias dependências do museu, é apontada como “salvaguardar, pesquisar, documentar e comunicar o processo de fabrico do vinho colonial no município de Videira”. Isto é, escolhe apresentar uma história única da cidade pelo viés da produção vitivinicultora, uma escolha intrigante de contar sua história a partir primordialmente de um dos polos econômicos de Videira, que, por sua vez, tem ligação direta com a presença dos colonos descendentes europeus na cidade. Essa escolha teria sido influenciada pelo potencial turístico em relação às vinícolas e pela própria propaganda da cidade como capital da uva e do vinho? De qualquer modo, a escolha

significou pouco espaço no museu para as culturas que não fizeram parte da implementação desta tradição de produção da uva e do vinho, em detrimento da evidência da cultura que trouxe o “progresso” econômico para a cidade.

Ainda se faz necessário analisar a maneira como a exposição do museu apresenta a população sertaneja miscigenada, que, da mesma forma que os povos indígenas, é apontada como sujeito essencial para a construção da cidade, mas que, por outro lado, é apresentada dentro de uma narrativa que reforça uma visão tradicional e limitada sobre esse grupo étnico-social. Primeiramente, observa-se que, no pequeno parágrafo onde a presença sertaneja é apontada, se faz uso do termo caboclo. Por mais que o termo caboclo não tenha caído em desuso e tenha tradição em seu uso na antropologia, hoje em dia muitos pesquisadores e movimentos sociais preferem usar termos mais específicos, como "camponeses" ou "sertanejos", dependendo da identidade e da trajetória do grupo em questão.

IMAGEM 31: Texto sobre a população sertaneja



Fonte: registro da autora

Se o termo "caboclo" for usado, é importante que, junto dele, venha uma contextualização para evitar reforçar estereótipos históricos e reconhecer a diversidade dos povos do Contestado, já que, como aponta o historiador Paulo Pinheiro Machado (1999), o termo "caboclo" foi historicamente utilizado de maneira pejorativa, associado a uma população considerada atrasada e inferior pelos setores dominantes. Durante a Guerra do Contestado (1912-1916), essa visão foi usada para justificar a repressão violenta do Estado contra os caboclos, tratados como "fanáticos religiosos" e "bandidos" que resistiam ao progresso. A exposição, ao não discutir criticamente esse aspecto, reforça uma narrativa que marginaliza a história cabocla.

No painel exposto, os caboclos são descritos como habitantes originais da terra, mas que perderam espaço com a chegada dos "forasteiros". Nesse sentido, a exposição, ao apresentá-los como apenas ocupantes do território, não discute o processo de expropriação que sofreram e como sua identidade foi sendo invisibilizada ao longo do tempo. Essa visão simplificada omite que os caboclos não apenas "habitaram" a região, mas possuíam formas próprias de organização social, econômica e cultural. Eles não eram indivíduos passivos diante da modernização e da chegada da ferrovia, mas lutaram ativamente contra o processo de expropriação, como demonstrado na resistência armada da Guerra do Contestado (1912-1916).

Além disso, a narrativa do museu coloca a colonização e o avanço da modernização como um processo inevitável, sem discutir os impactos violentos que esses eventos tiveram sobre os caboclos e indígenas da região. Mais um elemento que demonstra como há a tentativa de impor uma "história única", ao continuamente apresentar apenas a versão dos vencedores e ignorar as vozes daqueles que resistiram. As imagens utilizadas na exposição também contribuem para a construção de uma visão reducionista dos caboclos. A presença de fotografias antigas que mostram caboclos pobres, em trajes simples, vivendo em moradias precárias, reforça uma imagem de arcaísmo e pobreza, sem evidenciar sua organização social e sua capacidade de resistência. A ênfase em figuras como a família cabocla e os tropeiros pode levar o visitante a perceber os caboclos apenas como personagens do passado, distantes da realidade contemporânea.

IMAGEM 32: Representação da população sertaneja no museu



Fonte: registro da autora.

Machado (1999) argumenta que os caboclos não eram simplesmente camponeses passivos, mas sim sujeitos históricos ativos, que lutaram pela posse da terra e contra a exploração dos grandes empresários e do Estado. No entanto, a exposição não menciona a resistência cabocla nem suas formas de organização, como os "redutos" durante o Contestado.

Em vez disso, a narrativa construída reforça a ideia de que os caboclos foram lentamente substituídos pelos colonos europeus, apagando seu protagonismo histórico.

Para uma abordagem mais crítica e equilibrada, a exposição poderia incluir o ponto de vista dos próprios descendentes dos sertanejos e indígenas, destacando suas lutas, sua resistência e sua permanência na região até os dias de hoje, e não dar-lhes um local apenas no passado. Também seria essencial discutir a Guerra do Contestado como um conflito de terra e identidade, e não apenas como um embate entre progresso e atraso. Isso ajudaria a construir uma narrativa mais inclusiva, que reconheça a importância histórica dos caboclos sem reduzi-los a personagens secundários no desenvolvimento de Videira.

É preciso destacar que, durante o período de desenvolvimento desta pesquisa, mais precisamente no início de 2025, o museu passou por significativas alterações que incidiram sobre seu conteúdo. A sala que abrigava esta exposição (que era permanente no museu) dá agora lugar ao setor museológico do museu, mesmo que no segundo andar já exista uma sala de reserva técnica e acervo. Os indígenas e o campesinato negro, enfim, foram banidos do prédio. Embalado por essa tragédia historiográfica, o próximo capítulo tem como objetivo discutir o papel do professor e da escola em profanar esses espaços, a fim de ressignificar a memória histórica hegemônica da cidade de Videira.

4. UM CAMINHO PARA A PROFANAÇÃO: O FAZER ESCOLAR E A VOZ DO/A PROFESSOR/A

O objeto de estudo deste trabalho é a cidade de Videira. No entanto, esclarece-se que o objetivo aqui não é uma análise da cidade enquanto unicamente espaço físico, mas sim da cidade enquanto domínio público. Isto é, compreende-se o recorte a ser abordado enquanto esfera pública, que Arendt (2020) define como o espaço fundamental para a vida comum a todos. Para a autora, o próprio termo público significa mundo, não “enquanto espaço limitado para o movimento dos homens e condição geral da vida orgânica” (Arendt, 2020, p. 64), mas enquanto constructo humano: “tem a ver com o artefato humano, com o que é fabricado pelas mãos humanas, assim como com os negócios realizados entre os que habitam o mundo feito pelos homens (sic)” (Arendt, 2020, p. 64).

Conviver no mundo implica, fundamentalmente, ter um mundo de coisas que se interpõe entre aqueles que o compartilham. Arendt explica: “como uma mesa que se interpõe entre os que se assentam ao seu redor, pois, como todo espaço-entre (in-between), o mundo ao mesmo tempo separa e relaciona os homens (sic) entre si” (Arendt, 2020, p. 64). A esfera pública, enquanto mundo, permite que os sujeitos se reúnam na companhia uns dos outros e, ao mesmo tempo, que, a partir das leis, tradições, cultura, saberes etc., evite que caiam uns sobre os outros. A vida no mundo público é essencial, pois é apenas na presença dos outros – “que vêem o que vemos e ouvem o que ouvimos [que] garante-nos a realidade do mundo e de nós mesmos” (Arendt, 2020, p. 62). Por ser visto e ouvido por todos, é o espaço público que cria a realidade. Essa realidade é definida pela aparência, pelo que aparece no mundo. Todos os seres humanos acessam o mundo pela aparência; ou seja, o primeiro contato com a realidade é pela aparência do mundo público. No entanto, por ser uma construção humana, esta aparência, que cria a realidade, não cria necessariamente uma realidade real, porque vários interesses e ações se entrecruzam e interrelacionam, tornando a construção da aparência um domínio de disputas de poder.

Uma cidade – neste caso, Videira – enquanto esfera pública, aparece de diversas formas para aqueles que a habitam ou a atravessam. Essa aparência, no entanto, não é neutra, mas resultado de jogos de poder que determinam quais histórias e identidades serão visibilizadas e quais serão silenciadas. O espaço urbano não apenas abriga a vida cotidiana, mas também monumentaliza determinadas narrativas, cristalizando discursos que reforçam uma identidade específica da cidade. Essa monumentalização não ocorre ao acaso: há uma intencionalidade na escolha do que se perpetua e do que se apaga. Ao selecionar quais

memórias serão preservadas e expostas nos espaços públicos – seja em monumentos, murais, museus ou até mesmo nos nomes das ruas –, a cidade constrói uma narrativa sobre si mesma, legitimando certos sujeitos como protagonistas e relegando outros à invisibilidade. Essa disputa pelo que deve ser lembrado e pelo que pode ser esquecido está no cerne da construção da memória e, consequentemente, da identidade local.

Esses jogos de poder são explicitados na famosa afirmação de Walter Benjamin (1940, p. 02) de que “nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie”. Esta frase compõe o sétimo aforismo das suas famosas teses sobre o conceito de história, em que o autor reflete sobre o papel do historiador e critica os métodos do historicismo, que, à medida que exalta e lega permanência (em forma de bens culturais) à história e memória dos que Benjamin se refere como “vencedores” – ou seja, os antepassados dos detentores do poder atualmente –, condena ao ostracismo a história e a memória dos vencidos, tornando estes meros objetos dentro da história dos vitoriosos. Esta perspectiva histórica (a qual foi melhor explorada no capítulo dois), ao pautar a história e a construção histórica na ideia de progresso, ignora que o “progresso” é alcançado à custa da opressão, da exploração e da violência contra os povos subjugados. A história dos “vencedores”, nesse sentido, se constrói sobre os destroços e as vidas dos “vencidos”.

Ao seguir a lógica do progresso, tende-se a legitimar as conquistas dos dominadores como se fossem frutos de um desenvolvimento natural e inevitável, desconsiderando que, em todos os embates ao longo da história, principalmente nos que foram fruto do “processo” da colonização, sempre houve uma disparidade de forças e de poder. Da mesma forma, ignora-se que os embates não se deram sem resistência da parte dos que, mesmo resistindo, foram vencidos. Então, quando Benjamin (1940, p. 02) aponta a barbárie presente nos monumentos culturais ou bens culturais, é porque estão, na maioria das vezes, vinculados à classe que se encontra como detentora do poder vigente. Essa classe, não coincidentemente, é formada pelos herdeiros dos vencedores do passado, os que tiveram a garantia de seu direito à permanência no mundo.

Ter o poder de construir um monumento da cultura é ter o poder de construir também a aparência do mundo e, do mesmo modo, de construir uma realidade. É exatamente por isso que afirma-se, apoiado em Plá (2022, p. 28-29), que a constituição pública de um local educa. Porque os lugares não são neutros, acompanham saberes, sujeitos e, certamente, o educativo, isto é, os valores, crenças, visões de mundo, comportamentos, ideal de si e do Outro, enfim, tudo que é suscetível a se converter em ação educativa (Plá, 2022, p. 21; 35). Os espaços são carregados de significados sociais, culturais, políticos e históricos que moldam a experiência e

a aprendizagem dos indivíduos que por eles transitam. Para Plá (2022, p. 28), a maneira como os lugares são organizados, utilizados e acessados condiciona comportamentos, interações e relações de poder. Ele enfatiza que os lugares educam tanto de forma explícita, por meio de instituições de ensino e espaços sistematicamente “desenhados” para educar, embora não sejam espaços formais de educação (Plá, 2022, p. 28), como é o caso do Museu do Vinho, quanto de forma informal, por meio das experiências cotidianas que as pessoas vivenciam nesses espaços (como é o caso da paisagem da qual o mural de Marco Antonio Brescovici e de Xico Brecht faz parte).

Não é exagero afirmar que, no “oeste de Santa Catarina, o projeto colonizador foi vencedor, tanto na disputa pelo domínio do espaço quanto pelo monopólio das representações e do imaginário social” (Picoli, 2011, p. 344). Baseando-se nas representações analisadas no capítulo anterior, além de outros monumentos presentes nas mais diversas cidades do oeste catarinense – como o Monumento ao Desbravador em Chapecó (Signori, in: Ferreira; Prigol; Stube, 2023), Monumento Frei Bruno em Joaçaba (Barros, et al., 2010), além dos diversos museus da colonização ou da imigração presentes em inúmeras cidades oestinas –, elenca-se aqui um grande desafio educacional: a luta para a ressignificação da memória hegemônica do oeste catarinense.

Sendo este trabalho fruto da pesquisa de uma professora de História que, além de nascida e criada, atua na cidade de Videira, objeto principal de estudo desta dissertação, pensa-se em como a escola pode ser o caminho para esse emergente desafio. Para o desenvolvimento desta discussão, julgou-se interessante compreender a escola e esmiuçar suas facetas.

Hannah Arendt (2016) posiciona a escola dentro da complexidade de um mundo transitório e efêmero, ressaltando que a renovação da sociedade está indissociavelmente ligada à chegada de novas gerações. Contudo, essa inserção, na realidade, não é uma transição automática; ao contrário, demanda a mediação da educação (e não apenas da escola, mas a escola neste percurso mostra-se essencial). Neste contexto, para Arendt, o “duplo nascimento” do ser humano é um conceito central: há o nascimento e a natalidade. Enquanto o nascimento biológico insere a criança na espécie humana, é a educação que a apresenta ao mundo, onde a verdadeira vida social se desenrola. A natalidade expressa a singularidade de cada indivíduo e a possibilidade de novas ações, tornando a educação crucial para preparar os recém-chegados para o espaço público e promover o cuidado com o mundo.

Sem dúvida, as novas gerações não chegam plenamente formadas ao mundo. Na infância e adolescência, elas encontram-se em um estado de “vir a ser”, caracterizando-se

como seres em devir, cuja entrada no mundo requer um processo educativo gradual. Gradual, pois, no nascimento, esses indivíduos inserem-se automaticamente em um contexto familiar, onde encontram-se (ou pelo menos deveriam) seguros da exposição ao mundo comum e seus perigos. Entretanto, como naturalmente esses indivíduos atingirão a maioridade e precisarão se expor à luz, e como nada sabem sobre a vida pública, precisam ser ensinados e, por isso, expostos gradualmente ao mundo público. Arendt (2016) explica a distinção entre essas duas esferas, privada e pública. A esfera privada, que é o lar, oferece segurança e proteção, enquanto a esfera pública é proposta como um espaço de exposição e participação. Apesar de, como dito, encontrar proteção no lar, o ser humano precisa ser preparado para enfrentar os desafios da esfera pública. A falta dessa preparação pode culminar em uma transição abrupta, que se revela traumática. A escola, nesse contexto, funciona como uma ponte de transição entre essas esferas, preparando os recém-chegados para o ingresso responsável na vida pública.

Aqui é necessário pontuar uma peculiaridade do contexto videirense (o que, no entanto, não é exclusividade da cidade) ao tratar da construção das identidades, que são, antes de tudo, forjadas no limiar da esfera pública por uma memória histórica também forjada e pela identificação da coletividade, de “um nós”. Na medida em que os indivíduos constroem suas identidades não apenas na privacidade do lar, mas sobretudo na exposição ao olhar do outro e nas dinâmicas coletivas, a fronteira entre o que pertence ao íntimo e o que se projeta no público torna-se difusa. O pertencimento à comunidade, as expectativas sociais e os discursos predominantes moldam as subjetividades, fazendo com que o espaço público não seja apenas um local de ação política, mas também um ambiente que regula comportamentos e identidades. Esse processo resulta na penetração da esfera social tanto no público quanto no privado: o que deveria ser da ordem da intimidade é constantemente exposto e validado socialmente, enquanto o espaço público perde sua função de deliberação política ao ser absorvido por dinâmicas de conformidade e reconhecimento.

Dessa forma, em uma cidade onde a identidade individual se entrelaça com a coletividade, a ausência de uma separação nítida entre essas esferas reflete um fenômeno mais amplo da modernidade, no qual a individualidade é constantemente negociada no limiar entre o que é pessoal e o que é socialmente aceito. Retomando a discussão sobre a escola, Masschelein (2021, p. 30) complementa a perspectiva de Arendt (2016) ao enfatizar que a escola deve ser entendida como uma "comunidade radicalmente contemporânea", onde a experiência compartilhada entre os alunos e o mundo é a essência do seu funcionamento.

O que a forma escolar faz (se funciona como uma escola!) é um duplo movimento de trazer alguém para uma posição de ser capaz (e, portanto, transformar alguém em aluno ou estudante), o que é ao mesmo tempo uma exposição a algo de fora (e assim um ato de apresentação e exposição ao mundo)". p. 33

O autor argumenta que a escola se constitui como um meio que deve permitir a abertura ao mundo, favorecendo uma relação direta dos alunos com ele. A escola não é vista como uma instituição total, mas sim como uma via que distancia os estudantes da "natureza" dos laços familiares e do ordenamento social estabelecido (Masschelein, 2021, p. 28).

Neste ponto, faz-se necessário discutir a diferenciação que Arendt (2016) apresenta entre mundo e sociedade, sendo o mundo um constructo humano que deve ser constantemente resguardado (para garantir sua continuidade), enquanto a sociedade representa apenas uma configuração temporária desse mundo. Assim, a escola não pode se limitar a reproduzir a sociedade vigente, mas deve focar na formação das crianças e na preservação do mundo como um espaço de renovação. Biesta (2018) argumenta que a escola deve ser um "espaço livre" das pressões sociais imediatas. Ainda que exponha a criança gradativamente ao mundo público, deve manter-se como um espaço de aprendizado, onde se ensina a ser e a se tornar capaz de agir.

Arendt (2016) defende a ideia de que a educação é fundamental para preparar os indivíduos para o espaço público, longe das instituições que podem limitar seu potencial, mas, ao mesmo tempo, protege o mundo. Isto é, embora a novidade seja desejada, ela representa um risco para a ordem estabelecida. Assim como as crianças necessitam de proteção, o mundo precisa ser resguardado das transformações abruptas que podem ocorrer caso os indivíduos não sejam educados adequadamente. Se inseridos na esfera pública sem preparação, além de vivenciarem traumas pessoais, podem desencadear processos destrutivos no mundo social e político. A ausência de uma educação que transmita tradição e memória pode torná-los (os novos) vulneráveis à barbárie, contribuindo para a degradação do espaço público. O mundo e o novo têm uma relação complexa, pois, ao passo que o novo pode destruí-lo (com sua ação despreparada), sendo o mundo, como já referido, um constructo humano em constante crise, o novo (e sua ação) é essencial para sua manutenção.

Nessa linha, a escola efetua uma operação de "bifurcação" (p. 28), remanescendo no limiar entre a proteção familiar e a exposição ao mundo, conforme expresso por Masschelein:

"a viagem das crianças é o sentido nu da palavra grega pedagogia. Aprender lança a errância" (Masschelein, 2021, p. 28). A escola não apenas apresenta aos alunos as estruturas sociais, mas deve servir como um arranjo artificial que coloca as pessoas em companhia umas das outras e, primordialmente, em companhia do mundo. O conceito de "skholé", elencado por Masschelein (2021, p. 32), com o seu significado clássico, prévio às noções modernas acerca da escola, que em sua natureza grega significa tempo livre e não econômico, se alinha às visões de Arendt, em que a escola é o local onde os estudantes "estão livres para o mundo" (Arendt, 2006, p. 202).

A escola como ócio, como tempo-espaço livre não para fazer o que “eu quiser”, mas um tempo-espaço liberado das obrigações das necessidades urgentes, do tempo da casa, da família, do trabalho, da utilidade, da aplicação, de ser um “recurso humano”; livre no sentido de “liberado de” e “liberado para” (Cavanna, Picoli, 2022.p. 32-33).

Assim, a escola torna-se aquela palavra de referência que faz o mundo se abrir. De acordo com Masschelein (2021, p. 32), a escola deve ser uma materialização dessas operações pedagógicas, pois "fazer escola" implica oferecer um espaço onde as crianças podem engajar-se simultaneamente com o mundo e com suas próprias opiniões e vozes.

Masschelein (2021, p. 33) enfatiza que a educação não deve se restringir à mera transmissão de conhecimento, desenvolvimento de habilidades e alcance de metas, mas deve engajar os estudantes em um processo de des-cobrimento do mundo, onde a responsabilidade se entrelaça com a liberdade. Esse des-cobrimento, no entanto, não se dá apenas no sentido de revelar o que antes estava velado, mas também de des-encobrir aquilo que as narrativas hegemônicas insistem em apagar. A escola, nesse sentido, é "a operação de suspender, isto é, colocar temporariamente para de funcionamento/sem efeito o uso habitual das coisas" (Masschelein, 2021, p. 32), o que implica também a suspensão da norma colonizada, abrindo caminho para pensar outros mundos, outras identidades e outros valores. O exercício de des-encobrimento promovido pela escola rompe com a visão única e permite a emergência de outras perspectivas históricas, antes silenciadas. Esse é um processo essencial para descolonizar o olhar e permitir que a educação vá além da reprodução das normas impostas pelo projeto civilizatório ocidental, possibilitando um outro educativo, não colonial.

É nesse horizonte que a escola coloca-se como uma necessidade urgente na formação integral do ser humano, onde o "falar pedagógico" e a voz do professor não são meros artifícios, mas essenciais para engajar os estudantes em um diálogo com o mundo. A escola apresenta-se assim como um espaço crucial na luta para conectar os indivíduos com um futuro

em que a ética, a responsabilidade democrática e o reconhecimento da alteridade sejam caminhos indispensáveis para superar as transições desafiadoras que nascem com a chegada de novas gerações. Nesse contexto, a voz do professor assume um papel fundamental para instigar esse processo de revelação do mundo.

Masschelein (2021, p. 32-33) explora essa discussão ao apresentar a figura do pedagogo grego. O pedagogo, na sua essência, é aquele que "acompanha, conduz a criança, coloca-a em movimento" (Masschelein, 2021, p. 33). Essa concepção enfatiza a função central do pedagogo não apenas como um instrutor, mas como um guia que facilita a exploração de novos caminhos e ideias. O pedagogo, portanto, pode ser compreendido como um "servidor-dirigente" que navega entre o espaço privado – da família e do lar – e o espaço público – da escola e da sociedade. Aqui, a perspectiva decolonial trazida por Dussel (1993) amplia essa discussão ao afirmar que a colonialidade do saber impõe um modelo de aprendizagem que separa o sujeito de sua própria história e do seu território epistemológico. Assim, a função do pedagogo, em uma escola que busca um educativo não colonial, seria não apenas conduzir o estudante a um espaço de aprendizado, mas também permitir que esse aprendizado se construa a partir de referências outras, questionando os limites do que é considerado conhecimento legítimo.

O conceito de pedagogo é formado das palavras gregas pais (criança) e ago, que significa conduzir (com ducere) ou colocar em movimento. Portanto, o pedagogo acompanha, conduz a criança, coloca-a em movimento [...]. E isso deve ser entendido primeiramente como um deslocamento – e, portanto, como acompanhar em um caminho, uma via, e a mais importante era a via que ia em direção à escola. Tratava-se, tanto para o pedagogo quanto para a criança, de deixar a casa (oikos) para ir não para a ágora (ou o mercado), mas para os locais de exercício (o ginásio [...]) e de estudo, isto é, para as escolas. Mais particularmente, o espaço-tempo no qual o pedagogo se situava era em princípio aquele entre a casa e a escola, [...] o pedagogo faz sair de casa, mas de um modo que adoça a saída e, portanto, a exposição para a criança. [...] a figura do pedagogo é então uma figura liminar (no limite) que ao mesmo tempo possível e impossível a autoridade democrática. [...] poder-se-ia dizer que o pedagogo não se preocupa apenas com a aprendizagem, interessando-se somente com o aprender, mas que ele se preocupa também com o aprender no ambiente da escola (a aprendizagem escolar), e essa preocupação sempre implica a saída de casa e se relaciona com o público. [...] É por essa razão que o pedagogo está crucialmente ligado a uma viagem para fora (Masschelein, 2021, p. 27-28)

O pedagogo, então, tem o papel de guiar a criança em sua entrada no mundo, promovendo seu “segundo nascimento”, ou seja, sua inserção na humanidade por meio da educação. Ele conduz a criança para fora do ambiente doméstico (oikos), levando-a à escola, um espaço onde pode aprender, exercitar-se e se preparar para a vida pública; ele é o responsável por colocar em movimento os seres humanos em devir. Nesse contexto, sua voz é

essencial, pois sair do ambiente doméstico vai além de uma simples mudança de espaço: significa se abrir ao contato com o outro, alguém diferente de si. Esse processo, guiado pela figura do professor, é uma espécie de viagem para fora de si mesmo, um encontro com a diversidade humana, com diferentes formas de existir, pensar e sentir o mundo. Nessa interação, não apenas se conhece o outro, mas também se é questionado por ele, o que leva à desconstrução de verdades antes tidas como absolutas. Isso implica o ato de profanar.

No contexto educacional contemporâneo, a voz do professor adquire uma relevância ímpar, refletindo não apenas um instrumento pedagógico, mas um meio de fazer o mundo "falar". A voz do educador deve ser compreendida como uma prática fundamental no processo de "fazer escola", onde "a escola se faz com arranjos temporais e espaciais, com tecnologias que ajudam a gerar atenção e presença" (Masschelein, 2021, p. 40). A voz do professor, na verdade, atua como uma ponte entre os alunos e o mundo. Masschelein (2021, p. 42) ainda destaca que "a voz que opera escolarmente é uma voz que dá testemunho de atenção e de curiosidade", enfatizando que a dimensão da atenção é central para a criação de uma realidade compartilhada na sala de aula. Assim, a voz do professor serve para evocar e invocar a presença do mundo, instigando os alunos a se relacionarem com ele de maneira além da usual.

Ao discutir a importância da voz na educação, Masschelein (2021, p. 40) faz referência à necessidade de "falar o mundo" em "um sentido forte". Sugere que o professor deve estar consciente de que sua voz possui a capacidade de "fazer descer um mundo ausente à presença" (p. 43). O ensino, nesse sentido, transforma-se em um processo de profanação, onde o habitual é reexaminado, e o mundo ganha novas dimensões e significados por meio da interação pedagógica.

De acordo com Agamben (2007), o ato de profanar consiste em "restituir as coisas ao uso comum dos homens" e é indissociável da ideia de que "puro, profano, livre dos nomes sagrados, é o que é restituído ao uso comum dos homens" (p. 66). Ele destaca que a passagem do sagrado ao profano pode ocorrer por meio de "um uso (ou melhor, de um reuso) totalmente incongruente do sagrado" (p. 69), o que nos leva a entender que profanar não é meramente abolir as separações, mas "aprender a fazer delas um uso novo, a brincar com elas" (p. 76). A profanação, portanto, envolve um ato criativo que desativa as forças que mantêm as separações, devolvendo à humanidade "ao que havia sido consagrado" e permitindo uma nova forma de uso que desafia a opressão dos valores sagrados.

Picoli e Cavanna (2024, p. 36) argumentam que a escola deve ser um lugar e um tempo para profanação. Essa profanação não apenas transforma assuntos em matéria de

estudo, mas também expõe os estudantes a um mundo que está além de suas vivências cotidianas. Os autores complementam essa discussão com a noção da atenção compartilhada, que se torna um convite à reflexão sobre práticas educacionais no contexto escolar. Picoli e Cavanna (2024, p. 34) afirmam que "o encontro escolar implica responder ao outro, àquele que não sou eu, que indaga o eu pela sua 'simples' existência". Assim, a atenção compartilhada se estabelece como uma prática fundamental que não só busca a aprendizagem, mas também cria um espaço onde a experiência coletiva e a responsabilidade mútua são essenciais.

Portanto, a voz do professor, quando se propõe verdadeiramente a fazer escola, deve promover um ambiente em que a aprendizagem atinge novos destinos e experiências de ser, auxiliando os alunos a descobrirem suas próprias identidades e potencialidades. A atenção compartilhada e a profanação, conforme discutido, se entrelaçam na construção de um espaço educativo, onde a voz do educador não apenas ensina, mas também profana e renova a compreensão do mundo, tornando-se uma ferramenta vital para a formação de cidadãos.

Um exemplo elucidativo trazido por Masschelein (2021, p. 31-32) em seu texto é a história de uma menina que estudava os pássaros.

Ela tinha visto aqueles animais muitas vezes. Ela conhecia alguns deles pelo nome. O gato e o cachorro, é claro – correm à solta na casa. Ela conhece as aves também. Podia distinguir um pardal de um canário-da-terra e um melro de um corvo. E, é claro, todos os animais da fazenda. Mas ela nunca pensou nisso duas vezes. É exatamente como era. Todo mundo da sua idade sabia essas coisas. Era senso comum. Até aquele momento. Uma aula com nada além de estampas. Sem fotos, sem filmes. Estampas bonitas que transformaram a sala de aula em um zoológico, só que sem as gaiolas e as barras. E a voz da professora que comandava a nossa atenção, porque ela deixava as estampas falarem. As aves tinham um bico e o bico, uma forma, e a forma falava sobre a comida: comedores de insetos, comedores de sementes, comedores de peixe... Ela foi atraída para dentro do reino animal, tudo se tornou real. O que antes parecia óbvio tornou-se estranho e sedutor. As aves começaram a falar de novo, e, de repente, ela podia falar sobre elas de uma maneira nova. Que algumas aves migram e outras ficam quietas no lugar. Que um quivi é um pássaro, uma ave não voadora da Nova Zelândia. Que as aves podem se extinguir. Ela foi apresentada ao dodó. E isso em uma sala de aula, como a porta fechada, sentada em uma carteira. Um mundo que ela não conhecia. Um mundo ao qual ela nunca tinha prestado atenção. Um mundo que apareceu do nada, invocado por estampas mágicas e uma voz encantadora. Ela não sabia o que a surpreendia mais: esse novo mundo que tinha sido revelado a ela ou o crescente interesse que ela descobriu em si mesma. Isso não importava. Caminhando para casa naquele dia, algo havia mudado, ela havia mudado.

No exemplo apresentado por Masschelein, a profanação dos animais acontece através do processo educativo que transforma a percepção da aluna. Antes da aula, a aluna possuía uma visão limitada e desinteressada dos animais: os conhecia apenas pelos nomes e os considerava parte do seu cotidiano sem realmente se aprofundar em suas características ou

comportamentos. A professora, então, necessariamente atua como mediadora que, utilizando estampas e sua voz, profana essas criaturas ao chamar a atenção da aluna para aspectos que até então eram inexplorados. Ao permitir que as estampas falem e ao trazer informações sobre os animais, como os diferentes tipos de bicos e suas funções alimentares, a professora transforma o que era trivial e conhecido em algo novo e fascinante. Isso envolve, por exemplo, apresentar o conceito de migração e extinção, que antes não faziam parte da visão de mundo da aluna.

Esse processo não apenas expõe a aluna a um universo animal mais vasto e complexo, mas também a envolve emocionalmente em um novo entendimento. A aula se transforma em uma experiência rica, em que as aves "começam a falar" porque a aluna agora vê nelas algo mais do que apenas figuras em estampas; elas são seres vivos com histórias e ecologias próprias. Essa "profanação" é o ato de abrir o mundo animal para a curiosidade e a reflexão, permitindo que a aluna desenvolva um novo interesse e uma nova maneira de se relacionar com o mundo ao seu redor.

A menina, ao observar os pássaros e interagir com seu ambiente, não apenas aprende sobre eles, mas, crucialmente, "começa a ouvir" o que esses seres têm a dizer. Esta experiência de ouvir e se conectar é fundamental, pois se trata de um aprendizado que envolve a totalidade do ser. A voz do professor, nesse momento, é a que conecta essa observação a um contexto maior, permitindo que o aluno seja e se sinta parte do mundo. A capacidade de "fazer o mundo falar" é, portanto, um aspecto essencial do ensino que vai além do conhecimento técnico. O autor sugere que a escola deve servir como um espaço de aproximação ao mundo, onde “a experiência de ser sem destino” é tão importante quanto a descoberta de um propósito. A escola deve, assim, permitir que os alunos explorem, questionem e se conectem com o ambiente que os cerca de maneiras que façam sentido para eles individualmente. Essa conexão é mediada pela voz do professor, que, ao "falar" sobre os pássaros, por exemplo, não simplesmente transmite informações, mas dá lugar à curiosidade e ao encantamento que a natureza pode despertar.

Outro exemplo que se faz interessante explorar é a cena presenciada por Larrosa (2021) no cemitério de Arenys, na Espanha, como descrito pelo autor: “um daqueles cemitérios mediterrâneos situados em uma ladeira que dá para o mar” (p. 111-113). Ele conta (p. 111):

Chegou ao cemitério um grupo de escolares, de cerca de 15 anos, acompanhados de seu professor. Quando os vi entrar, pedi permissão para acompanhá-los na visita e

pude ver mais uma vez, fascinado, o que ainda faz a escola quando é realmente escola: transforma o mundo em maravilha.

O professor fez as crianças se sentarem nas escadas, em meio a um caminho de ciprestes, que conduz da capela à porta do cemitério e dá diretamente no mar. Em seguida, impôs silêncio e disse três coisas. A primeira, que aquele era um lugar que merecia respeito e, portanto, ninguém podia deixar nem sequer a menor pegada. A segunda, que aquele era um lugar silencioso, portanto, ninguém podia quebrar esse silêncio exceto para dizer alguma coisa que tivesse a ver estritamente com o cemitério. A terceira, que aquele era um lugar fora do tempo, um lugar no qual o tempo está suspenso, e que, portanto, deveriam tratar de se desconectarem tanto das pressões do passado imediato como das urgências do futuro imediato. Vocês, disse ele às crianças, certamente vem pensando nas suas coisas, mas isso não importa aqui, e vocês estão certamente desejando que desçamos à praia para nos divertirmos e comermos, mas isso pouco importa aqui. E logo como para dar certa densidade ao lugar, recitou alguns versos do poema de Espriu: ‘Que pequena pátria/ encerra o cemitério!/Este mar. Sinera,/ colinas de pinheiros e vinhas,/ poeira em abundância. Não amo/ nada a mais que a sombra/ viajora de uma nuvem./ A lenta lembrança dos dias/ que passaram para sempre.’

Pediu aos escolares que se lembrassem dos pinheiros e das vinhas que tinham visto durante a subida à colina, que olhassem para as nuvens, que pensassem o que poderia significar considerar o cemitério como uma pátria, e começou a falar dos cemitérios mediterrâneos, muito parecidos em todas as variantes do cristianismo que se podem encontrar, desde onde estávamos até o Egito. Foi fazendo uma lista de leste a oeste, como se estivesse percorrendo um mapa (latinos, ortodoxos, armênios, maronitas, sírios, coptas), e disse algo sobre as formas diferentes de pensar e de viver a morte em distintas culturas. Falou depois do simbolismo dos ciprestes, remeteu-o a Homero (perguntou às crianças se alguém podia dizer algo sobre Homero) e recitou mais três versos: ‘Passarei pela ordem/ de verdes ciprestes imóveis/ sobre o mar em calmaria’.

Falou da calmaria da imobilidade e da ordem geométrica do cemitério e do seu contraste com a agitação e a desordem de fora; continuou falando de como o cemitério era um refúgio para o poeta que o visitava todos os dias durante os períodos em que vivia em Arenys; e, para minha surpresa, disse o seguinte: ‘agora vou dar-lhes um conselho que vocês vão me agradecer para sempre’. Pensei no patético da expressão, na aparente certeza de que as crianças nem sequer iriam se lembrar, dez minutos depois, desse conselho, mas pensei em seguida que esse gesto faz parte do ofício de professor, ainda que seja o gesto um tanto ridículo e sem nenhuma esperança de dar conselhos a quem não o tenha pedido. Seu conselho foi que, quando sentissem agonia da vida, a pressão das circunstâncias, a angústia de estarem em uma rua sem saída, sem saber o que fazer, que buscassem a paz de um cemitério. Pediu então três minutos de silêncio e, quando o tempo acabou, leu outros versos: ‘nenhuma caridade me fatia/ o pão que eu comia,/ o tempo perdido. Me esperam/ tão somente, como esmola,/ fiéis e verdíssimos os ciprestes’.

Quando estava terminando de ler, como por milagre, os sinos da igreja do povoado começaram a dar as horas. Ele pediu então às crianças que olhassem para o mar, que lhe dissessem se estava passando algum barco (ele estava de costas para o portão), e lhes pediu uma interpretação possível dos versos que dizem: ‘as barcas de Sinera/ não saem mais,/ porque os caminhos da água/ estão desfeitos’.

Depois de alguma conversa, as crianças concluíram que é a tormenta que desfaz e confunde os caminhos do mar que impede os barcos de saírem, e todos concordaram que seria bonito ver um bom temporal do cemitério.

Larrosa (2021), após descrever essa cena, reflete sobre a ação do professor que, ao usar sua voz, ao falar com os alunos e compartilhar suas atenções, fez com que o cemitério falasse; fez com que algo dissessem os ciprestes, profanou o espaço sagrado que é o cemitério, transformando-o em um local de reflexão e aprendizado, ao invés de um mero lugar de luto e respeito. Em outras palavras, “solicitou o seu(s) interesse(s) pelo que vale a

pena” (Larrosa, 2021, p. 113). Ao falar sobre o silêncio e o respeito que o cemitério merece, o professor estabeleceu um ambiente propício à contemplação. No entanto, seu ato de orientar as crianças a refletirem sobre a vida, a morte e a cultura ao redor do cemitério, além de pedir que lembrassem das vinhas e pinheiros, constitui uma maneira de transformar o local de espaço de dor em espaço de des-coberta. A exortação para buscar a paz em um cemitério, mencionada em seu conselho, revela uma tentativa de recontextualizar a morte dentro da experiência e compreensão dos alunos, ao invés de tratá-la como um tabu.

O professor não apenas utiliza a voz poética para iluminar a experiência do cemitério, mas também se esforça para abrir um "pedaço de mundo" para os adolescentes, fazendo-os refletir sobre questões profundas e existenciais. Sua abordagem filtra a experiência do cemitério, permitindo que os alunos se conectem a ele de forma significativa, refletindo sobre a vida e a morte de maneira educativa e emocionalmente enriquecedora. Ao falar e compartilhar poesia nesse espaço, o professor profanou o cemitério, não desrespeitando-o, mas respeitando a possibilidade de que ele se torne uma fonte de aprendizado e diálogo sobre a condição humana, transformando um lugar associado à morte em um campo fértil para memória e reflexão.

Retornando ao contexto da cidade de Videira, que, como já abordado nos capítulos anteriores, possui uma memória hegemônica – que circunda tanto o público quanto o privado, ou seja, funda a identidade coletiva e individual – construída a partir de uma história única (Adichie, 2019) dos que lhe foi permitida a permanência, este capítulo se encaminha para discutir possíveis caminhos para, por meio da ação da escola e do professor ou da professora, profanar os espaços da cidade abordados neste trabalho: o mural histórico em frente à antiga Estação Ferroviária e o Museu do Vinho Mario Pellegrin. É importante ressaltar que o objetivo não é desenvolver uma proposta de intervenção, já que existem diversos meios e formas de fazê-lo, mas refletir sobre caminhos para o reconhecimento, questionamento e ressignificação desses espaços.

O primeiro passo sugerido, antes mesmo de trabalhar sobre esses espaços e suas histórias, é o deslocamento dos alunos para esses locais, assim como no exemplo de Larrosa (2021) se levou os alunos ao cemitério, para que tenham uma experiência direta com o lugar. O professor poderia simplesmente falar sobre a história dos túmulos e das pessoas, mas, ao levar os alunos ao local, cria uma relação mais sensível e significativa com o passado. Ao estar no local, os alunos podem perceber detalhes que passariam despercebidos. Conduzidos pelo professor ou pela professora, na travessia que compreende a tarefa do docente, como nos lembra Masschelein, o museu e o mural deixam de ser espaços do cotidiano. O professor

chama a atenção para aspectos que passam despercebidos no vai-e-vem das rotinas, convida a parar e olhar, não apenas a ver. Caminhar perto do mural e compreender seu tamanho real, perceber que ele precisa ser admirado do outro lado da rua, e que há vida urbana acontecendo ao seu redor, ajuda a perceber como, mesmo com seu tamanho edificante, o mural é marginalizado. É necessário pensar os porquês desse ostracismo.

O professor ou professora pode, em um primeiro momento, fazer os alunos imaginarem como seria a paisagem do local do mural nos primórdios do desenvolvimento da cidade (já que o ponto da antiga Estação Ferroviária é o marco zero de Videira, onde “tudo teria começado”), ou explorar como seria a paisagem em cada “recorte” exposto no mural: na primeira cena (IMAGEM 11), como seria este local no limiar da ocupação nativa do território? O objetivo é fazer os alunos refletirem sobre permanências e mudanças, questionando o que remanesce da mata nativa e da população original do território, chamando atenção a cada cena e contando a história de Videira a partir delas, des-cobrando e des-encobrando.

Essa reflexão inicial abre a oportunidade para iniciar uma discussão sobre a história única (Adichie, 2019) e a linearidade representada no mural, questionando os alunos sobre se esta é a única possibilidade narrativa para contar a história de Videira. Esse questionamento pode ser articulado com a afirmação de Walter Benjamin (1940) de que todos os monumentos da cultura são monumentos da barbárie. O professor ou professora pode novamente chamar a atenção às permanências da cidade e seus porquês.

Pode-se convidar os alunos a observarem o mural atentamente: que imagens saltam aos olhos? Quem está representado? Quem não está? Os alunos podem descrever a cena em detalhes e compartilhar suas impressões. O docente pode intervir com perguntas provocativas: "Se este mural contasse toda a história de Videira, quem mais deveria estar aqui?". A partir dessas questões, os estudantes conseguem discutir a ausência da população campestre e trabalhadores anônimos, refletindo sobre como a memória histórica é construída e naturalizada.

Também é possível questionar a não-presença indígena, comparando-a com a representação dos colonos europeus. O professor ou professora pode perguntar: o que faz identificarmos as figuras indígenas como indígenas e as figuras europeias como europeias? Como estão representados os diferentes personagens? E o que significa a ideia de progresso encarnada no mural? Qual o espaço para o outro? Qual o espaço para a vida? Pode-se chegar à conclusão de que os indígenas estão representados pelo estereótipo do que é ser “índio”: o

sujeito nu em meio à mata com arco e flecha, um reducionismo que Dussel (2005) chama de encobrimento.

Há também a possibilidade de abordar a história do branqueamento do mural, quando, em 2021, passou por uma revitalização que culminou na pintura de todos os indivíduos do mural de cor branca. Por que a cor branca foi escolhida? Aqui, o professor ou professora pode recorrer ao seu senso cômico ou sarcástico: é a materialização do encobrimento.

Assim, o professor ou professora cria a oportunidade de os alunos imaginarem um mural alternativo: que elementos poderiam ser adicionados para contar uma história mais plural? Esse exercício de imaginação política pode ser enriquecido com a leitura de fragmentos de autores indígenas, como Ailton Krenak ou Daniel Munduruku, que problematizam a narrativa do desenvolvimento como um processo de apagamento, considerando ainda a monocultura do cultivo de uva e seus impactos econômicos e políticos na cidade.

No Museu do Vinho, a profanação pode ocorrer ao desestabilizar a lógica patrimonialista que sacraliza a imigração europeia como evento fundacional de Videira. O professor pode conduzir os estudantes pelos corredores perguntando: "Quais histórias são contadas aqui?" e "O que esse museu nos faz acreditar sobre a fundação de Videira?". Ou ainda, começar a condução pela porta que hoje é o setor museológico, contando que, no passado, ali era a sala reservada para a história da pré-colonização. O docente pode guiar o olhar dos alunos para o que está ausente: a relação dos indígenas com a terra, o impacto da monocultura da uva sobre outras formas de vida e trabalho, e as violências estruturais que permitiram a consolidação da vitivinicultura.

Para aprofundar esse estranhamento, pode-se propor que os alunos imaginem uma exposição alternativa, onde as histórias invisibilizadas sejam apresentadas. Quem seriam os sujeitos dessa nova exposição? Que objetos ou imagens deveriam estar presentes? Esse exercício não apenas revela os limites do discurso oficial, mas possibilita que os estudantes compreendam a história como um campo de disputa, em que múltiplas vozes podem e devem coexistir.

É importante reafirmar que o que acabou de se desenvolver são apenas alguns caminhos possíveis, existindo outras possibilidades de profanação desses dois espaços, como demonstrado no capítulo 2. Profanar, como já abordado, é acabar com a sacralidade, trazendo novamente ao alcance da vida humana (Agamben, 2007). Logo, qualquer abordagem que desmonumentalize esses locais difusores de uma história sagrada e imutável propicia a profanação e faz com que o mundo fale com os alunos e, de alguma forma, provoque algo

neles, talvez rompendo com padrões existentes. Profana-se ao questionar, ao evidenciar o ausente, ao fazer perguntas; profanar é um ato revolucionário. Então, professores, profanemos!

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar os discursos históricos hegemônicos da cidade de Videira, investigando como a memória coletiva local é construída e difundida nos espaços educativos formais, não formais e informais. O problema de pesquisa centrou-se em compreender o papel da escola e do professor como agentes de profanação de espaços que privilegiam determinadas narrativas em detrimento de outras, resultando em silenciamentos que impactam a identidade dos sujeitos. Buscou-se investigar como a memória histórica influencia a forma como os indivíduos se percebem dentro desse passado e de que modo a educação pode atuar no reconhecimento e valorização de múltiplas perspectivas.

No primeiro capítulo, apresentou-se a trajetória pessoal da autora no processo de descoberta do Outro e da multiplicidade de narrativas que compõem a história de Videira. A partir das experiências familiares, do contato com a história oficial da cidade e da vivência escolar, analisou-se como a memória coletiva pode ser forjada por narrativas dominantes que excluem determinados sujeitos e perspectivas. O relato autobiográfico evidenciou o impacto da educação formal na construção da identidade e na forma como a história é ensinada e assimilada. Esse despertar, inicialmente marcado por orgulho da herança europeia, evoluiu para uma compreensão mais ampla dos apagamentos e exclusões que sustentam essa narrativa. Assim, o capítulo demonstrou que a história, quando contada de forma única, limita a visão de mundo dos indivíduos e dificulta o reconhecimento da diversidade e da alteridade.

O segundo capítulo aprofundou a análise sobre a construção da memória histórica da cidade, organizado em dois eixos centrais. No primeiro subtítulo, “A história não deve ser útil: uma breve discussão sobre a construção do Oeste Catarinense a partir da história e suas permanências”, investigou-se como a historiografia hegemônica sobre Videira reforça uma narrativa eurocêntrica, baseada na ideia do “progresso” promovido pelos imigrantes europeus. A partir da análise da política imigratória brasileira e das estratégias de colonização do Oeste Catarinense, observou-se que a identidade local foi estruturada em torno da figura do colono de descendência europeia, enquanto as presenças indígenas Kaingang e Xokleng, bem como as populações camponesas, foram sistematicamente apagadas. Esse apagamento distorce a compreensão do passado e impacta o presente, reforçando desigualdades e invisibilizações ainda perceptíveis na sociedade videirense.

No segundo subtítulo, “Um passeio por Videira: elaborando sua memória – um mural e um museu”, discutiu-se como os espaços de memória da cidade contribuem para a manutenção dessa narrativa oficial. A análise do Museu do Vinho e do mural histórico

presente na antiga estação ferroviária evidenciou que símbolos e representações visuais reforçam a ideia de que a cidade foi construída exclusivamente pelos imigrantes europeus, omitindo as violências do processo de ocupação territorial. Mesmo quando representados, os povos originários e a população sertaneja miscigenada aparecem de forma reduzida, evidenciando como a memória oficial privilegia determinadas identidades em detrimento de outras, consolidando um discurso histórico que perpetua exclusão e marginalização.

O terceiro capítulo problematizou o papel da escola na desconstrução das narrativas hegemônicas e na elaboração de uma memória mais plural e crítica. A análise demonstrou que, mesmo em contextos nos quais se reproduzem perspectivas históricas que legitimam a visão dos vencedores, reforçando apagamentos, a escola, por meio do professor (e de sua voz), pode enfrentar a hegemonia e abrir caminhos para a construção de uma sociedade fundamentada na alteridade. O conceito de profanação foi utilizado como ferramenta teórica para romper com estruturas cristalizadas da colonialidade, permitindo novas leituras do passado e ressignificação da história a partir de múltiplas perspectivas.

A pesquisa evidenciou que, em vez de ser um transmissor de conhecimento totalizante, o professor e a escola podem atuar como agentes de transformação, criando espaços para a escuta e valorização de múltiplas vozes. A importância do encontro com o Outro foi discutida a partir da filosofia de Masschelein (2021), Arendt (2016), Larrosa (2021) e Biesta (2018), enfatizando que a educação não deve se limitar à transmissão de conteúdos, mas possibilitar experiências que levem os alunos a refletirem sobre suas próprias identidades e sobre as histórias que os cercam.

Diante da análise realizada, conclui-se que a memória histórica de Videira, conforme apresentada nos espaços institucionais e educativos, reflete um projeto de identidade seletivo, ocultante e estereotipado. A narrativa oficial prioriza os imigrantes europeus como protagonistas do desenvolvimento da cidade, silenciando a presença indígena e campesina, fundamentais para a ocupação da região. Esse apagamento distorce a compreensão do passado e impacta a construção das identidades locais, perpetuando desigualdades simbólicas e sociais.

A pesquisa evidencia a necessidade de repensar a forma como a história da cidade é contada e ensinada. Isso não implica negar a importância dos imigrantes na construção de Videira, mas ampliar o olhar para reconhecer múltiplas trajetórias que compõem seu passado. A valorização de outras narrativas possibilita uma relação mais crítica e consciente com a memória local. Por fim, este trabalho não pretende encerrar o debate, mas provocar novas reflexões sobre o papel da memória na formação das identidades e no campo educativo. O

enfrentamento das lacunas e contradições da história de Videira deve ser visto como uma oportunidade de construir uma sociedade mais consciente de sua diversidade e responsabilidades históricas. Afinal, a memória não deve servir apenas como instrumento de celebração, mas como espaço de aprendizado, questionamento e transformação.

ANEXO A- Registro de colonos da colônia de Caxias

40

Nº do Registro - 1475

Nº da ordem	Nomes dos Colonos	Idade	Estado	Religião	Naturalidade	Instrução	Data da chegada à colônia			Data do título provisório			Nº da legua	Nome do travessão	Nº da lotes	Área do lote em metros
							Dia	Mez	Anno	Dia	Mez	Anno				
1	Carognato Benvenuto	39	casado	católico	italiano	analfabeto	10	Setembro	1877	20	Dezembro	1881	6 ^a	5 ^a Estrada	14	368907
2	Maria, sua mulher	40														1/2 lote
3	Fiorinda, sua filha	16	solteira													
4	Giovanni, seu filho	14														
5	Antonio, .	11														
6	Fiorinda, .	9														
7	Giuseppina, sua filha	4			brasileira											
8	Giuseppa, .	2														

Fonte: Family Search

Disponível em <https://familysearch.org/ark:/61903/3:1:3Q9M-CSXD-B3LP-S>

ANEXO B- Certidão de nascimento de Sante Mezzarobba

Cod. 13/0001/00

COMUNE DI POLCENIGO
PROVINCIA DI PORDENONE

UFFICIO DELLO STATO CIVILE

Estratto per riassunto dal registro degli ATTI DI NASCITA

Anno 1882 Volume UNICO Parte I Serie // N. 144

N. 144	Dal registro degli Atti di Nascita dell'anno, volume, parte, serie e numero suindicati,
MEZZAROBBA	risulta che <u>MEZZAROBBA Sante di Giovanni e di De Bortoli Maria</u>
SANTE	
	di sesso <u>maschile</u> nacque in <u>POLCENIGO</u>
	il giorno <u>TRE</u> del mese di <u>NOVEMBRE</u>
	dell'anno mille <u>OTTOCENTOTTANTADUE</u>
	alle ore <u>ventuno</u> e minuti <u>nessuno</u>
	ANNOTAZIONI MARGINALI
	- NESSUNA ANNOTAZIONE -
	Il presente estratto per riassunto concorda con l'originale e si rilascia in carta libera
	per <u>AI SENSI ART 3</u>
	<u>D.P.R. 2/5/1957</u>
	<u>N. 482</u>
	Dal Municipio, li <u>18/09/2002</u>
	L'Ufficiale dello Stato Civile REGINATO MILENA <i>Reginato Milena</i>

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

ANEXO C- Relação dos passageiros do vapor Conventina.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA



ARQUIVO NACIONAL

DIVISÃO DE POLÍCIA MARÍTIMA, AÉREA E DE
FRONTEIRAS - DPMAF

RELAÇÕES DE PASSAGEIROS EM VAPORES

PORTO DO RIO DE JANEIRO

NOTAÇÃO: BR. AN. RIO. OL. O. RPV. PRJ. 2425VAPOR: COVENTINADATA: 17.01.1885PROCEDENCIA: GÊNOVANÚMERO DE FOLHAS: 10FOLHAS EM BRANCO: 8Va 9V, (VERSO)
10 (FRENTE)

ANEXO D- Registro do lote 112

1. 3 de Maio

Número de ordem	NOMES	Lotes						DIVI DA	
		Data da concessão	Números dos lotes Inteiros ou parciais	Area em m²	Preço por m²	Custo do lote	Adicional	Multas	
	Magnan Antonio		97	302 500	1 real	302 500			
	Taffel Angelo	Abel 1896	98	"	"	302 500			
	Magnan Gio Battista	"	99	"	"	302 500			
	Taffel Paulo	"	100	"	"	302 500			
	Domenico Giuseppe	"	101	"	"	302 500			
	Domenico Pietro	"	102	"	"	302 500			
	De Vea Santo	"	103	"	"	302 500			
	De Domenico Giuseppe	"	104	"	"	302 500			
	Calusi Felice	"	105	"	"	302 500			
	Calusi Cirillo	"	106	"	"	302 500			
	Domenico Ferdinando	"	107	"	"	302 500			
	Chianarulo Antonio	"	108	"	"	302 500			
	Calusi Battista	Julho 1894	109	"	0,62	187 550			
	Rossano Angelo		110	"	1 real	302 500			
	Beltrame Celeste		111	"	"	302 500			
	Beltrame Angelo		112	"	"	302 500			
	Franceschini Vittorio		113	"	"	302 500			
	Santini Angelo		114	"	"	302 500			
	Longo David		115	"	"	302 500			
	Santini Giuseppe 2º		116	"	"	302 500			
	Longo Arthur e Longo Vittorio		117	"	"	302 500			
	Danti Vincenzo		118	"	"	302 500			
	Comel Giuseppe		119	"	"	302 500			
	Danti Antonio		120	"	"	302 500			
	Santini Giuseppe 3º		121	"	"	302 500			
	Santini Giovanni		122	"	"	302 500			
	Santini Giuseppe 3º		123	"	"	302 500			
	Lorino Domenico		124	"	"	302 500			
	Santini Santo		125	"	"	302 500			
	Wareschi Angelo		126	"	"	302 500			
	Antonio Romano		127	"	"	302 500			
	Santini David		128	"	"	302 500			
	Celeste Romano		129	"	"	302 500			
	Santini Santo II		130	"	"	302 500			
	Mezzaroba Giacomo		131	"	"	302 500			
	Mezzaroba Santo		132	"	"	302 500			
	Marruso Luigi e Pieroni		133	"	"	302 500			
	Santini Ferdinando		134	"	"	302 500			
	Somma								

Fonte: Family Search

Disponível em <https://familysearch.org/ark:/61903/3:1:S3HT-X989-46L>

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- AGAMBEN, G. **Profanações**. Boitempo. São Paulo, 2007.
- AZEVEDO, A. **Decolonialismo indígena**. 3ª edição. São Paulo: Matrioska, 2023.
- ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- BATTESTIN, C. DARIVA, B. LIMA, B. O pensamento de Aníbal Quijano e Enrique Dussel: crítica à modernidade como aporte decolonial. **Caderno Cajuína**. v.7, n.2, 2022.
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222-232
- BENJAMIN. W. **Teses sobre o conceito da história**. 1940.
- BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Rio de Janeiro: Autêntica, 2020.
- CAVANNA, F; PICOLI, B. A atenção compartilhada para o mundo em comum. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 14, n. 33, p. 30-42, set./dez. 2022.
- CARBONERA, M. SCHMITZ, P. I. (orgs.). **Antes do oeste catarinense**: arqueologia dos povos indígenas. Chapecó: Argos, 2011.
- CORAZZA, G. RADIN, J. C. **Dicionário Histórico-Social do Oeste Catarinense**. Chapecó: Editora UFFS, 2018.
- COSTA, L. **Narrativas sobre a chegada de italianos ao sul do Brasil**: o mito da Cocanha pela perspectiva do imaginário. 2020. Tese (Doutorado). Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2020.

CUNHATAÍ. Apresentação. Município de Cunhataí. Disponível em: [Apresentação – Município de Cunhataí](#)

CUNHATAÍ. Colonização. Município de Cunhataí. Disponível em: [Colonização – Município de Cunhataí](#)

DUSSEL, E. **1492: O Encobrimento do Outro - A Origem do Mito da Modernidade**. Conferências de Frankfurt. Vozes Editora, Petrópolis, 1993.

FARIAS, M. MAIA, F. Colonialidade do poder: a formação do eurocentrismo como padrão de poder mundial por meio da colonização da América. **INTERAÇÕES**, Campo Grande, MS, v. 21, n. 3, p. 577-596, jul./set. 2020

IANNI, O. **A ideia de Brasil moderno**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LARROSA, J. Impedir que o mundo se desfaça. in: LARROSA, J; RECHIA, C. CUBAS, C. **Elogio do professor**. Autêntica. 1 ed. Belo Horizonte, 2021.

LOWY, M. “A contrapelo”. A concepção dialética da cultura nas teses de Walter Benjamin (1940). **Lutas Sociais**, São Paulo, n.25/26, p.20-28, 2º sem. de 2010 e 1º sem. de 2011.

MAINARDES, J. TELLO, C. La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: Debates teóricos en torno a las perspectivas neomarxista, pluralista y pos-estructuralista. **Archivos Analíticos de políticas educativas**. v. 20, n. 9. 2011.

MARTINS, D. Da ideologia do branqueamento à branquitude: reflexões sobre brancura e identidade racial branca. **Revista Espaço Acadêmico** - n.230, 2021.

MASSCHELEIN, J. Fazer escola: a voz e a via do professor. in: LARROSA, J; RECHIA, C. CUBAS, C. **Elogio do professor**. Autêntica. 1 ed. Belo Horizonte, 2021.

OLIVEIRA, D; MACHADO, W. **Cocanha e Swiss Park: a utopia como uma proposta de convencimento**. In: XVI congresso interno de iniciação científica. 2008, Campinas. Anais, Campinas: UNICAMP, 2008.

PASTI, R. Branquidade e racismo no Brasil: o branqueamento assimilacionista na transição da monarquia para a república. **Encontro estadual de História - História e movimentos**, 2018.

PICOLI, B. **Contraeducação Histórica**: a diagonal do agora e a utopia negativa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021

PICOLI, B. Sono Tutti Buona Gente: a fabricação da superioridade italiana. **Cadernos do CEOM** - Ano 24, n. 35, 2011.

PICOLI, B. VICENZI, R. Uma cidade branca: desafios para uma educação Étnico-racial. in: BUENO, A. ESTACHESKI, D. SATLER, C. **Ensino de História e Etnicidades**. 1ªed. Rio de Janeiro/Nova Andradina, 2020.

PLÁ, S. **Investigar la educación desde la Educación**. México: UNAM, Ediciones Morata, 2022.

QUIJANO, A. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires. CLACSO, 2005.

RADIN, J. C. **Representações da colonização**. Chapecó: Argos, 2009.

Signori, A. Monumento o Desbravador: um grande corpo metálico com memória e sem ferrugem. In: Stube, A. Et al. **Arquivo, memória e materialidades discursivas verbais e não verbais**. 1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2023.

TEAO, K. M. . Classificação dos povos indígenas pela diversidade linguística: troncos e famílias linguísticas. In: Adriana V. G. Hartwig (et al). (Org.). **Culturas e história dos povos indígenas**. 01 ed. Vitória: UFES/ NEAAD, 2011, v. 01, p. 99-112.

TORCATTO, M. **Videira tem história**: memória e patrimônio cultural à luz da história pública. UDESC: 2022.

VICENZI, R. **Mito e história na colonização do oeste catarinense**. Chapecó: Argos, 2008.

VIDEIRA. Histórico. Disponível em: <https://servicos.videira.sc.gov.br/pagina-14605/>

VIDEIRA, Histórico. Disponível em: <https://videira.atende.net/cidadao/pagina/historico>

WIKIPÉDIA. Videira (Santa Catarina). Disponível em:
[https://pt.wikipedia.org/wiki/Videira_\(Santa_Catarina\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Videira_(Santa_Catarina))