

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

A HISTÓRIA ORAL COMO INSTRUMENTO PARA O
ENSINO NA EDUCAÇÃO AGRÍCOLA: MEMÓRIAS
DA COLONIZAÇÃO DO OESTE CATARINENSE

EDIMAR SÉRGIO DA SILVA

2009



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**A HISTÓRIA ORAL COMO INSTRUMENTO PARA O ENSINO NA
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA: MEMÓRIAS DA COLONIZAÇÃO DO
OESTE CATARINENSE**

EDIMAR SÉRGIO DA SILVA

Sob orientação da Professora
MARÍLIA LOPES DE CAMPOS

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ
Setembro de 2009**

630.712

S586h

T

Silva, Edimar Sérgio da, 1981-

A história oral como instrumento para o ensino na educação agrícola: memórias da colonização do oeste catarinense / Edimar Sérgio da Silva - 2009.

70 f. : il.

Orientador: Marília Lopes de Campos.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 58-62.

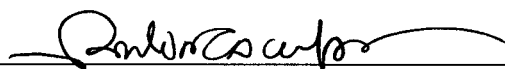
1. Ensino agrícola - Teses. 2. Educação - Estudo e ensino - Teses. 3. História oral - Estudo e ensino - Teses. 4. Colonização - Oeste Catarinense (SC : Mesorregião) - Teses. I. Campos, Marília Lopes. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

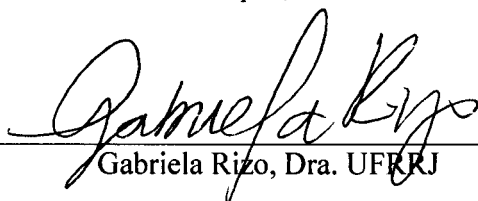
EDIMAR SÉRGIO DA SILVA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

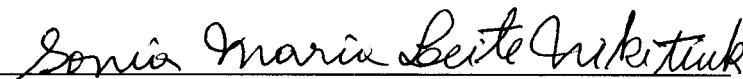
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 15 de setembro de 2009.



Marília Campos, Dra. UFRRJ



Gabriela Rizo, Dra. UFRRJ



Sônia Maria Leite Nikitiuk, Dra. UFF

RESUMO

SILVA, Edimar Sérgio da. **A História Oral como Instrumento para o Ensino na Educação Agrícola: Memórias da Colonização do Oeste Catarinense**. 2009. 72 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2009.

A presente pesquisa tem como objetivo contextualizar as representações dos alunos da Escola Agrotécnica Federal de Concórdia – Santa Catarina (EAFIC/SC) e suas famílias em relação as suas origens e sobre o papel que a posse da terra assume nesse processo, verificando as potencialidades do uso da metodologia da história oral em projetos escolares. Nesse sentido, o presente trabalho pretende estar em sintonia com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM's) que propõem a pesquisa escolar como um expediente particularmente apropriado para promover a contextualização dos conteúdos escolares e com os Estudos Culturais em Educação, ao compreender o espaço escolar como um espaço de construção de significados culturais, de lutas e de resistências e não apenas como local de transmissão de conhecimento. Nestes estudos, os professores, compreendidos como professores-pesquisadores, passam a estudar os repertórios culturais trazidos pelos alunos e também outros da realidade local onde se situa a escola para que o currículo possa incorporar e explicitar conteúdos vividos, articulando-os com os conteúdos escolares. Nesta perspectiva, a utilização da história oral em projetos escolares e/ou comunitários pode ser um importante instrumento para estudar o contexto sócio-cultural em que a escola está inserida, para a aproximação entre instituição educacional e a comunidade, entre professores e alunos e entre ensino e pesquisa.

Palavras-chave: Pesquisa como Princípio Educativo – História Oral – Colonização do Oeste Catarinense.

ABSTRACT

SILVA, Edimar Sérgio da. The Oral History as Instrument for Teaching in Agricultural Education: Memories of Colonization of the Catarinense West. 2009. 72 p. Dissertation (Master Science in Agricultural Education). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2009.

This research aims to contextualise the representation of students of the Escola Agrotécnica Federal de Concordia - Santa Catarina (EAFC/SC) and their families in relation to their origins and about the role that land owning assumes in the process, verifying the potenciality of Oral History methodology uses in school projects. This works also intends to be in line with the National Curricular Guidelines for Secondary Education (DCNEM's) which propose scholar researches as a particularly appropriated way to promote the school subjects contextualization and Cultural Studies in Education, understanding school space as a construction space of cultural meanings, struggles and resistance, not only as a place of knowledge transmission. In this research, the teachers, understood as research teachers start to study the cultural repertoire brought by students and also by others in which the school is situated so that the curriculum may incorporate and show lived subjects, articulating them with school subjects. In this perspective, the use of Oral History in school and/or in community projects may be an important instrument to study the social-cultural context in which the school is inserted, so that the educational institution approaches the community, the teachers come close to the students and teaching is related to the research.

Keywords: Research as an Educational Principle – Oral History – Colonization of the Catarinense West.

LISTA DE ABREVIACÕES E SÍMBOLOS

CITLA	Sociedade Cleveland Industrial e Territorial Ltda;
CPDOC-FGV	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil Fundação Getúlio Vargas;
DCNEM's	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;
EAFC/SC	Escola Agrotécnica Federal de Concórdia – Santa Catarina;
EFSPRS	Estrada de Ferro São Paulo – Rio Grande;
GETSOP	Grupo Executivo para as Terras do Sudoeste do Paraná;
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística;
IFC	Instituto Federal Catarinense;
IFC-Concórdia	Instituto Federal Catarinense – Campus Concórdia;
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1: Mapa Conceitual das Diretrizes Curriculares Nacionais - Ensino Médio	6
Ilustração 2: Conceitos Básicos do Conhecimento Histórico	9
Ilustração 3: Fases da Pesquisa.	24
Ilustração 4: Regiões de origem dos imigrantes italianos que ingressaram no Brasil entre 1870 e 1920. (IBGE, 2000).....	29
Ilustração 5: Colônias Italianas do Rio Grande do Sul (RADIN, 1997, p. 1997)	31
Ilustração 6: Disputa de Limites entre Brasil e Argentina (1895) (THOMÉ, 1983, p. 82)	33
Ilustração 7: Questão de Limites entre Paraná e Santa Catarina (THOME, 1983, p. 82)	33
Ilustração 8: Ocupação do Médio e Extremo Oeste Catarinense (PIAZZA, 1994, p. 252).....	41
Ilustração 9: Oeste Catarinense-Processo Colonizador (1910/1920) (PIAZZA, 1994, p. 257).....	42
Ilustração 10: Capa do Prospecto emitido pela Sociedade Territorial Mosele, Eberle, Ahrons e Cia., 1933 (FERREIRA, 1992, p. 121)	43
Ilustração 11: Mutirão para a Abertura de Estradas, 1926 (BÜCHELE, 2000, p. 21)	44
Ilustração 12: Balseiros do Rio Uruguai (década de 1930/1940)	46
Ilustração 13: Foto da criação de Suínos na região de Concórdia (FERRO, 2006, p. 76)	47

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
2. REFERENCIAL TEÓRICO	3
1.1. Os Estudos Culturais em Educação	3
1.2. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a Pesquisa como Princípio Educativo e a História Oral.....	5
1.3. História Oral em Projetos Comunitários e Educacionais	11
1.4. História Oral e a Historiografia	14
1.5. História, Tradição e Memória	17
1.6. A Fenomenologia e a Pesquisa Qualitativa	20
3. METODOLOGIA	24
4. MEMÓRIAS DA COLONIZAÇÃO DO OESTE CATARINENSE	28
1.7. A Colonização Italiana no Rio Grande do Sul	28
1.8. A Guerra do Contestado, a Questão Fundiária e o Processo de “Modernização” Capitalista no Oeste Catarinense	31
1.9. A Atuação das Companhias Colonizadoras no Oeste Catarinense.....	38
1.10. A Sociedade Territorial Mosele, Eberle, Ahrons e Cia. e a Colonização da “Colônia Concórdia”.....	41
1.11. A Terra na Perspectiva dos Pesquisadores	47
5. A HISTÓRIA ORAL COMO INSTRUMENTO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO AGRÍCOLA: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS	51
6. CONCLUSÃO	55
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58
8. ANEXOS	63

1. INTRODUÇÃO

A Guerra do Contestado (1912-1916) representa um “divisor de águas” da história do oeste catarinense. A eclosão deste movimento tem sua origem na confluência de uma complexa problemática envolvendo a questão dos limites internacionais entre Brasil e Argentina, dos limites interestaduais entre Paraná e Santa Catarina, da desestruturação da ordem econômico-político-social vigente, da desapropriação das terras ao longo do eixo da Estrada de Ferro São Paulo-Rio Grande pela Brazil Railway Co. e pela Southern Brazil Lumber & Colonization Co., e da marginalização social de milhares de caboclos que tiveram seu direito à posse da terra preterido, originando a eclosão do conflito, que acabou assumindo tonalidades messiânicas (PIAZZA, 1998). No entanto, para compreendermos a Guerra do Contestado é fundamental centralizarmos nossa análise no contexto da “modernização” capitalista vivenciado pela região a partir do final do século XIX e início do seguinte, expropriando terras e transformando costumes e tradições, numa ofensiva feita em nome do progresso e da civilização e ostensivamente apoiada pelo governo e pelas elites.

Complementando este processo, a partir de 1920 milhares de descendentes de imigrantes italianos e alemães, que habitavam as chamadas “colônias velhas” na região serrana do Rio Grande do Sul, motivados pela intensa propaganda das companhias de terras, pelo esgotamento das fronteiras agrícolas e pelo próprio modelo colonial implantando naquela região, originou o fluxo migratório que ocuparia o oeste catarinense na primeira metade do século XX.

São as memórias sociais dos netos e/ou bisnetos destes primeiros imigrantes e de seus familiares em relação as suas origens e o papel que a posse da terra assume neste processo, que a presente pesquisa pretende contextualizar. Nesse sentido, a presente pesquisa pretende ser pedagógica e histórica simultaneamente. Trata-se de um trabalho de um professor/pesquisador em conjunto como alunos/pesquisadores tendo como base a história oral e a pesquisa como princípio educativo.

Em sua dimensão pedagógica, ao contextualizar as histórias de vida de suas famílias, os alunos vivenciam um processo de aprendizagem e de construção de conhecimento ao procurar compreender suas experiências particulares dentro do seu contexto histórico. Como alunos/pesquisadores, serão iniciados na pesquisa histórica, enfrentando desafios que, *mutatis mutandis*, são os mesmos do ofício do historiador. Outro aspecto pedagógico relevante diz respeito à valorização da cultura e das experiências de vida dos alunos no ambiente escolar, tema investigado pelos Estudos Culturais em Educação.

Ao adotarmos a pesquisa como princípio educativo, estamos em sintonia com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM's) que propõem a contextualização dos conteúdos escolares como um dos princípios pedagógicos que deve estruturar a matriz curricular, sendo a pesquisa um expediente particularmente apropriado para este fim.

Já em sua dimensão histórica, nos propomos a contextualizar as representações dos alunos da Escola Agrotécnica Federal de Concórdia – SC (EAFC/SC)¹ e de suas famílias em relação as suas origens e sobre o papel que a posse da terra assume nesse processo. Para tal, utilizamos os depoimentos orais coletados pelos próprios alunos e a observação participante, complementando-os com outras fontes documentais e bibliográficas. Como resultado, temos

¹ Devido ao fato da pesquisa ter sido realizada em 2008, no presente relatório foi mantida a denominação de Escola Agrotécnica Federal de Concórdia – SC, embora, desde a promulgação da Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a mesma tenha passado a denominar-se Instituto Federal Catarinense – Campus Concórdia.

uma melhor compreensão da realidade histórico-cultural em que a escola está inserida, criando subsídios para a contextualização preconizada pelas DCNEM's.

Essas diferentes dimensões da pesquisa levaram-nos a uma série de desdobramentos teóricos. Trata-se de uma pesquisa que tem como suporte os Estudos Culturais em Educação; a pesquisa como princípio educativo; a história oral como elemento articulador de toda a pesquisa, associado à observação participante; e a compreensão fenomenológica da realidade social.

Nos Estudos Culturais em Educação, buscamos principalmente a valorização da pluralidade cultural existente em sala de aula e a compreensão de professores e alunos enquanto potenciais pesquisadores da realidade sócio-cultural em que estão inseridos. Nas DCNEM's buscamos a valorização do princípio pedagógico da contextualização e da pesquisa como princípio educativo. Sobre as potencialidades da história oral em projetos comunitários e educacionais, os estudos sobre a construção da memória social de Paul Thompson estão presentes ao longo de todo o trabalho. Já as discussões teóricas e historiográficas sobre história/memória/tradição, história do tempo presente e história oral deram-nos suporte para a contextualização dos discursos produzidos nos relatos orais. O caráter qualitativo da pesquisa conduziu-nos à compreensão fenomenológica da realidade enquanto construção social objetivada nas vivências sociais e na linguagem; para ter acesso àquelas fez-se necessária a observação participante.

Concordamos, nesse sentido, com Becker (1999) quando aponta que tanto a teoria quanto a metodologia não devem ser tratadas como um conjunto de regras rígidas, capazes de engessar a interpretação da realidade, mas sim como instrumentos de trabalho do pesquisador na vivência de uma abordagem compreensiva dos fenômenos vividos pelos sujeitos. Se uma dada teoria e/ou metodologia não dá conta da complexidade do objeto pesquisado, isso não deve servir para inviabilizar a pesquisa. Outras abordagens teóricas e metodológicas devem ser buscadas. Foi isso que buscamos fazer.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

1.1. Os Estudos Culturais em Educação

Objetivamos, com este trabalho, contextualizar as representações elaboradas pelos alunos da EAFC/SC e de suas famílias acerca da colonização do oeste catarinense, com destaque para as relações desses sujeitos com a posse da terra, ou seja, quais os significados das memórias sociais e do imaginário desses moradores quanto as suas "origens", suas relações de pertencimento e o papel da posse da terra. Para tal, procuramos criar um espaço de diálogo e troca de experiências sobre as representações do passado, trazendo para o contexto escolar a multiplicidade de experiências culturais e de saberes dos alunos. Desta forma, inserimos nossa pesquisa no âmbito dos Estudos Culturais em educação, apoiando-nos na pesquisa com princípio educativo e na história oral como metodologia.

Os Estudos Culturais surgem nos Estados Unidos e na Inglaterra nos anos de 1970 como um esforço para compreender a configuração da cultura moderna no pós-guerra fortemente influenciada pela industrialização, pela comunicação de massa e pela globalização. Porém, longe de ser um todo coerente, sob a designação de Estudos Culturais emerge uma multiplicidade de práticas, conceitos e metodologias que dificilmente se acomodaria nas divisões disciplinares tradicionais, sendo interdisciplinares por excelência e sua metodologia está mais próxima de uma *bricolage* (NELSON, C.; TREICHLER, P.; GROSSBERG, L., *in* SILVA, 1995, p. 8-9). No Brasil, esses estudos começaram a ser conhecidos e ampliados a partir da década de 1980, principalmente a partir dos trabalhos de SILVA (1995, 1999, 2000 e 2006) e MOREIRA (1995 e 1999).

Entramos num período em que as distinções que separam e territorializam as disciplinas acadêmicas estabelecidas não conseguem dar conta da grande diversidade de fenômenos culturais e sociais que caracterizam o mundo pós-industrial cada vez mais híbrido. Convivemos com múltiplos locais de aprendizagem que passam pela cultura popular, pela mídia, pelo cinema, pela publicidade, etc. (GIROUX *in* SILVA, 1995).

Os processos de ensino-aprendizagem ocorrem em torno de questões relacionadas às diferenças culturais imersas nas relações de poder existentes na sociedade, mediados pela(s) linguagem(ns) como instrumento(s) na construção de subjetividades em relações específicas de autoridade e poder. Logo, o currículo escolar deve vincular-se às experiências que os estudantes trazem para seus encontros com o conhecimento institucionalmente legitimado - característica valorizada e estimulada pelas DCNEM's². Nesse sentido, os discursos escolares produzidos e/ou ressignificados pelos professores mantêm uma relação com o poder³ e, portanto, a pedagogia tem a atribuição de propor reflexões acerca dos significados éticos e políticos presentes nos discursos produzidos e/ou veiculados (GIROUX *in* SILVA, 1995).

Para os Estudos Culturais, o espaço escolar passa a ser visto como um local de construção de significados, de luta e de resistência e não apenas como local de transmissão de conhecimento. Portanto, denunciam o monoculturalismo do currículo escolar, sua

² A valorização da contextualização com um dos princípios pedagógicos que devem estruturar a matriz curricular e sua relação com a pesquisa como princípio educativo será aprofundado no item: **As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a Pesquisa como Princípio Educativo e a História Oral.**

³ O conceito de discurso que utilizamos no decorrer do texto tem sua origem em Michel Foucault. Todo discurso é uma relação de saber/poder. As relações de poder estruturam formas de saber sendo legitimados e objetivados de acordo com essas relações. Para uma compreensão mais detalhada do conceito de discurso ver as obras de Michel Foucault *Arqueologia do Saber* (2000) e *A ordem do discurso* (1996). Para uma compreensão de como os sujeitos se constituem pelos discursos em seus processos de objetivação nas interações sociais, ver Berger & Luckmann, *A construção social da realidade* (2005).

naturalização e *coisificação*, transformando os interesses e valores da cultura hegemônica como os *únicos possíveis e pensáveis*; silenciando, estereotipando, deformando ou anulando as vozes dos grupos minoritários e/ou marginalizados (SANTOMÉ *in* SILVA, 1995). Concordamos assim com Roger Simon (*in* SILVA, 1995, p. 68), quando afirma que:

[...] as escolas são equivalentes a ‘máquinas de sonhos’ – conjunto de práticas sociais, textuais e visuais planejadas para provocar produção de significados e desejos que podem afetar as idéias que as pessoas têm de suas futuras identidades e possibilidades. O aparato produtivo em questão aqui é o conjunto de práticas organizacionais, curriculares e pedagógicas que contribuem para definir as formas pelas quais os significados são produzidos, pelas quais as identidades são moldadas e os valores são contestados ou preservados.

Portanto, o currículo, ao legitimar determinados conhecimento e excluir outros, atua na construção de subjetividades. Conforme apontado por SILVA (1995, p. 195):

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Eles dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não são.

Todo currículo escolar traz implicitamente várias questões para refletirmos: qual(is) conhecimento(s) vale(m)? Quem detém o poder na sociedade? (APPLE *in* SILVA, 1995). A quais propósitos as escolas devem servir? Qual conhecimento tem mais validade? Quem deve ter acesso a quais formas de conhecimento? O que significa conhecer algo? Que noções de autoridade devem estruturar o ensino e a aprendizagem? (SIMON *in* SILVA, 1995). Quais conhecimentos estão incluídos e quais estão excluídos do currículo? Quais grupos e/ou práticas culturais são incluídas e excluídas? Que divisões - gênero, raça, sexo – são produzidas ou reforçadas? Qual nosso papel como educadores nesse processo? (SILVA, 1995).

Quando nos propusemos a estudar e contextualizar as várias representações e memórias da colonização do oeste catarinense, trazendo-as para o contexto escolar através da contextualização e valorização das histórias de vida das famílias dos alunos da EAFC/SC, temos em vista uma das ações mais importantes no campo dos Estudos Culturais e Currículo. Nestes estudos, professores e alunos, são considerados potenciais pesquisadores dos repertórios culturais presentes na realidade local onde se situa a escola, para que o currículo possa incorporar e explicitar conteúdos vividos articulando-os com os conteúdos escolares. Nesse sentido, a presente pesquisa é uma contribuição ao movimento curricular da escola, criando subsídios para compreensão do universo sócio-cultural dos alunos e abrindo um espaço de acolhimento de seus diversos saberes e representações.

Ao propor um espaço de troca de saberes sobre o passado, entendemos que todos são capazes de construir narrativas que dão significados as suas vidas e existências, sendo que estes saberes possuem legitimidade e têm suas bases nos repertórios culturais. Conforme Tomaz Tadeu Silva (1995, p. 199-200):

A representação é, pois, um processo de produção de significados sociais através dos diferentes discursos. Os significados têm, pois, que ser criados. Eles não pré-existem como coisas no mundo social. É através dos significados, contidos nos diferentes discursos, que o mundo social é representado e conhecido de uma certa forma, de uma forma bastante particular e que o eu é produzido. E essa ‘forma

particular' é determinada precisamente por relações de poder. O processo de significação é um processo social de conhecimento [...] Os significados carregam a marca do poder que os produziu. Esses significados, organizados em sistemas de representação, em sistemas de categorização, atuam para tornar o mundo social conhecível, pensável e, portanto, administrável, governável.

Os repertórios culturais que cada comunidade ou grupo social possuem são os referenciais simbólicos que tornam o mundo inteligível. A cultura é “o acervo de saber de onde [indivíduos] se abastecem de interpretações” (HABERMAS apud SANTOMÉ *in* SILVA, 1995, p.167-68). Entendendo cada indivíduo como pertencendo a um nicho cultural e como portador de saberes, procuramos trazer essas várias memórias ou representações do passado em um processo de reconstrução ou ressignificação do passado através de uma economia das várias experiências sobre o mesmo. Com isso pretendemos não apenas valorizar os vários saberes de que os alunos são portadores, como trazer subsídios para uma discussão curricular que leve em consideração o ambiente sócio-cultural em que a EAFC/SC está inserida e interfere.

1.2. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a Pesquisa como Princípio Educativo e a História Oral

Conforme apontado por Thompson (1992), projetos educacionais e comunitários que fazem uso da metodologia da história oral contribuem para uma aproximação entre pesquisa, ensino e extensão, entre instituição educacional e comunidade e entre professores e alunos⁴. Esta articulação é estimulada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9394/1996 (LDBEN) que, em seu Art. 12º, estabelece como incumbência das instituições de ensino a articulação entre escola, família e comunidade na elaboração da proposta pedagógica que deve consubstanciar-se no Projeto Político-Pedagógico da escola. Mas, são as DCNEM's que estabelecem a pesquisa como um princípio educativo particularmente apropriado para a aproximação entre alunos e professores e entre escola e comunidade.

As DCNEM's, Resolução nº. 3/1998 da Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação, estabelecem os valores que devem nortear a educação em nível médio, as competências que devem ser desenvolvidas, os princípios pedagógicos estruturadores da matriz curricular e as áreas de conhecimento que devem ser contempladas conforme mapa conceitual:

⁴ Abordaremos detalhadamente a relação e potencialidades do uso da metodologia da história oral em projetos educacionais e comunitários no item: **História Oral em Projetos Comunitários e Educacionais**.

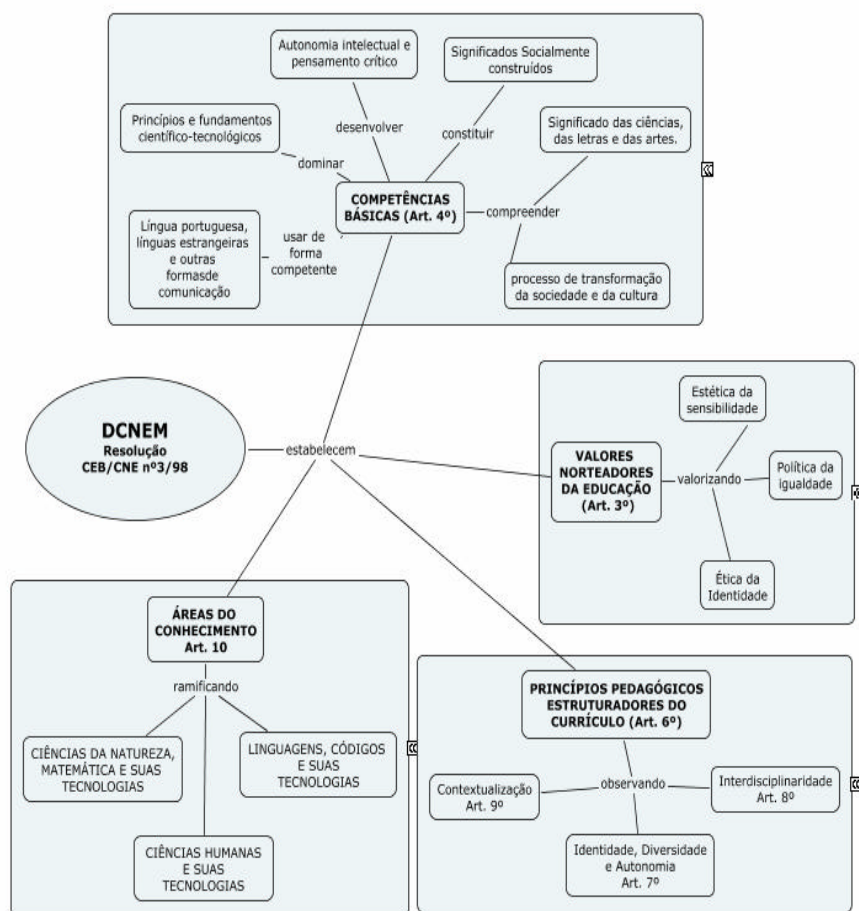


Ilustração 1: Mapa Conceitual das Diretrizes Curriculares Nacionais - Ensino Médio

São apontados como valores que devem estar subjacentes à matriz curricular: **a)** a Estética da Sensibilidade, que deve substituir a repetição e a padronização, incentivando a criatividade, o espírito inventivo e a curiosidade; valorizando a sutileza, a delicadeza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo; **b)** a Política da Igualdade, que tem como ponto de partida a igualdade de direitos e deveres no exercício da cidadania, combatendo todas as formas discriminatórias; e **c)** a Ética da Identidade, reconhecendo, respeitando e acolhendo a própria identidade e a dos outros, praticando a solidariedade, a responsabilidade e a reciprocidade.

As DCNEM's também estabelecem competências que devem ser desenvolvidas no âmbito do ensino médio. Ao concluir esta etapa da escolarização o aluno deve: **a)** usar de forma competente a língua portuguesa, as línguas estrangeiras e outras formas e códigos de comunicação; **b)** desenvolver autonomia intelectual e crítica para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo; **c)** constituir e compreender significações socialmente construídas; **d)** compreender os significados das ciências, das letras e das artes, bem como o processo de transformação da sociedade e da cultura; e **e)** dominar os princípios e fundamentos científico-tecnológicos.

Como eixos estruturadores da matriz curricular do ensino médio, as DCNEM's propõem os princípios pedagógicos da Identidade, Diversidade e Autonomia, da Interdisciplinaridade e da Contextualização.

Buscando fortalecer a compreensão da diversidade sócio-cultural existente em nosso País, as DCNEM's incentivam a institucionalização de mecanismos de participação da comunidade para viabilizar alternativas de organização institucional que respeite a

diversidade cultural e as especificidades do público que atende, contribuindo para a construção de uma identidade institucional própria e coerente com o seu entorno.

A observação do princípio da Interdisciplinaridade é uma forma de responder aos desafios de um momento histórico de informações rápidas e fluídas que vivemos na atualidade, num contexto em que as divisões disciplinares tradicionais já não dão conta de compreender a complexidade do real.

Por interdisciplinaridade, as DCNEM's partem do princípio de que todo conhecimento mantém um diálogo com outros; de que toda disciplina escolar é um território de saber/poder que carrega consigo certa arbitrariedade; de que a solidariedade entre as disciplinas contribui para uma compreensão mais ampla da realidade e facilita aos alunos um desenvolvimento intelectual, social e afetivo mais completo e integrado.

Quanto ao princípio pedagógico da contextualização, que deve ser observado na elaboração do currículo, as DCNEM's estabelecem:

Art. 9º. Na observância da Contextualização, as escolas terão presente que:

I - na situação de ensino e aprendizagem, o conhecimento é transposto da situação em que foi criado, inventado ou produzido, e por causa desta transposição didática deve ser relacionado com a prática ou a experiência do aluno a fim de adquirir significado;

II - a relação entre teoria e prática requer a concretização dos conteúdos curriculares em situações mais próximas e familiares do aluno, nas quais se incluem as do trabalho e do exercício da cidadania;

III - a aplicação de conhecimentos constituídos na escola às situações da vida cotidiana e da experiência espontânea permite seu entendimento, crítica e revisão.

Finalizando, as DCNEM's dividem a base nacional comum do currículo do ensino médio em áreas do conhecimento e estabelecem competências e habilidades que devem ser desenvolvidas por cada uma delas. São três as grandes áreas do conhecimento estabelecidas, a saber: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Sendo esta última a que interessa aos propósitos desta pesquisa, vejamos que competências e habilidades são atribuídas às Ciências Humanas e suas Tecnologias:

- a) Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e dos outros.
- b) Compreender a sociedade, sua gênese e transformação e os múltiplos fatores que nelas intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos.
- c) Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos político-sociais, culturais, econômicos e humanos.
- d) Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos.
- e) Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural.
- f) Entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão, trabalho de equipe, e associá-las aos problemas que se propõem resolver.
- g) Entender o impacto das tecnologias associadas às ciências humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social.

- h) Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para o planejamento, gestão, organização, fortalecimento do trabalho de equipe.
- i) Aplicar as tecnologias das ciências humanas e sociais na escola, no trabalho e outros contextos relevantes para sua vida.

As *Orientações Curriculares Para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias* (2008), publicadas pelo Ministério da Educação, incentivam o uso da pesquisa como princípio educativo, considerando-a como um componente importante na relação dos alunos com o meio em que vivem e com a ciência que estão aprendendo. Partindo de conceitos, de temas ou de teorias, a pesquisa é considerada um instrumento importante para o desenvolvimento da compreensão e para a explicação dos fenômenos sociais. Neste sentido, a pesquisa como princípio educativo pode tornar possível a contextualização dos conteúdos escolares, transformando a realidade social em objeto de estudo para professores e alunos.

A pesquisa pode tornar-se elemento de referência para as explicações de sala de aula, podendo ser usada antes ou depois da abordagem de determinado tema. No primeiro caso, a pesquisa contribui mobilizando elementos do contexto sócio-cultural e os trazendo para o ambiente escolar – temática importante abordada pelos Estudos Culturais em Educação. No segundo, a pesquisa assume o caráter de verificação (ou não) do que foi visto nas explicações. Em ambos os casos, a pesquisa como princípio educativo contribui para efetivar a contextualização dos conteúdos escolares.

No entanto, alguns cuidados devem ser tomados. No caso das pesquisas de campo, como a nossa, envolvendo a história oral, as *Orientações Curriculares Para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias* (2008, p. 127), indicam algumas precauções a serem tomadas:

Para uma pesquisa de campo, isto é, na qual os alunos vão levantar dados diretamente com a população-alvo, é preciso que eles tomem outros cuidados, tais como preparar a pesquisa com antecipação, o que engloba discutir o tema, definir o objeto, os instrumentos; fazer um roteiro; aplicar um pré-teste nos instrumentos; enfim, todas as precauções para que a pesquisa não seja viciada. Assim, ao utilizar a história de vida, o questionário, a entrevista, é necessário que o aluno conheça cada uma dessas técnicas, seus limites e possibilidades, para saber o que está fazendo e como fazer, o que vai encontrar em cada uma delas e por que elas são, muitas vezes, usadas complementarmente.

Cabe ao professor orientar previamente a pesquisa, construindo de maneira colaborativa passos e procedimentos objetivos para que o resultado possa ser de alguma valia no entendimento do fenômeno estudado⁵.

As *Orientações Curriculares Para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias* (2008), também propõem como parâmetros alguns *conceitos básicos* (ver mapa conceitual abaixo). que devem sustentar o conhecimento histórico e articular as práticas dos professores visando desenvolver as competências e habilidades expostas acima. Cada *conceito básico* deve contribuir para o desenvolvimento de determinadas habilidades para trabalhar com o conhecimento histórico. Sendo a própria compreensão da historicidade dos conceitos a primeira das habilidades a ser desenvolvida.

⁵ Os passos e procedimentos metodológicos construídos em conjunto com alunos para a condução da pesquisa serão explicitados na metodologia.



Ilustração 2: Conceitos Básicos do Conhecimento Histórico

Assim, o conceito de *História* deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes habilidades: **a)** reconhecer a natureza específica de cada fonte histórica; **b)** criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa; **c)** reconhecer o papel das diferentes linguagens: escrita, pictórica, fotográfica, oral, eletrônica, etc.; **d)** compreender textos de natureza histórica (obras de historiadores, materiais didáticos); **e)** organizar a produção do conhecimento; **f)** produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos a partir das categorias e dos procedimentos metodológicos da História; **g)** Reconhecer os diferentes agentes sociais e os contextos envolvidos na produção do conhecimento histórico; **h)** ter consciência de que o objeto da história são as relações humanas no tempo e no espaço; **i)** perceber os processos históricos como dinâmicos e não-determinados por forças externas às ações humanas; **j)** exercitar-se nos procedimentos metodológicos específicos para a produção do conhecimento histórico; e **l)** praticar a interdisciplinaridade (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008, p. 80-81).

O conceito de *processo histórico* deve contribuir para: **a)** compreender o passado como construção cognitiva que se baseia em registros deixados pela humanidade e pela natureza (documentos, fontes, etc.); **b)** perceber que o fato histórico (dimensão micro) adquire sentido quando relacionado aos processos históricos (dimensão macro); **c)** buscar o sentido das ações humanas que parecem disformes e desconectadas; **d)** entender que os processos sociais resultam de tomadas de posição diante de variadas possibilidades de encaminhamento; **e)** reconhecer nas ações e nas relações humanas as permanências e as rupturas, as diferenças e as semelhanças, os conflitos e as solidariedades, as igualdades e as desigualdades; **f)** aceitar a possibilidade de várias interpretações; **g)** problematizar a vida social, o passado e o presente, na dimensão individual e histórica; e **h)** comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008, p. 81-82).

O conceito de *tempo* ou *temporalidades* deve contribuir para: **a)** reconhecer que as formas de medir o tempo são produtos culturais resultantes das necessidades de sociedades diversificadas; **b)** perceber que as temporalidades históricas e as periodizações propostas são

criações sociais; **e**) estar atento às referências temporais (sequência, simultaneidade, periodização), que permitem ao aluno se situar historicamente e perante as realidades presentes e passadas; **d**) estabelecer relações entre dinâmicas temporais: continuidade-ruptura, permanências-mudanças, sucessão-simultaneidade, antes-agora-depois; **e**) perceber que os ritmos e as durações do tempo são resultantes de fenômenos sociais e de construções culturais; e **f**) evitar anacronismos ao não atribuir valores da sociedade presente a situações históricas diferentes (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008, p. 82).

O conceito de *sujeito histórico* deve contribuir para a compreensão de que a História é construída pelos homens, ressaltando-se: **a**) o lugar do indivíduo na história; **b**) as identidades sociais e pessoais; **c**) que a história se constrói no embate dos agentes sociais, individuais e coletivos; **d**) que as instituições são criações das ações sociais, no decorrer dos tempos, e não adquirem vontade nem ações próprias; e **e**) a importância apenas relativa de personalidades históricas que ocuparam lugar mais destacado nos processos históricos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008, p. 82).

O conceito de *trabalho* deve contribuir para: **a**) compreender o trabalho como elemento primordial nas transformações históricas; **b**) entender que o trabalho está presente em todas as atividades humanas: social, econômica, política e cultural; e **c**) perceber as diferentes formas de produção da vida social em que se destacam a participação de homens e mulheres, de relações de parentesco, da comunidade, de múltiplas gerações e de diversas formas de exercício do poder (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008, p. 82-83).

O conceito de *poder* deve contribuir para: **a**) perceber a complexidade das relações de poder entre os sujeitos históricos; **b**) captar as relações de poder nas diversas instâncias da sociedade, como nas organizações do trabalho e nas instituições da sociedade organizada – sociais, políticas, étnicas e religiosas; e **c**) perceber como o jogo das relações de dominação, subordinação e resistência fazem parte das construções políticas, sociais e econômicas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008, p. 83).

O conceito de *cultura* deve contribuir para: **a**) compreender a cultura como um conjunto de representações sociais que emerge no cotidiano da vida social e se solidifica nas diversas organizações e instituições da sociedade; **b**) perceber que as formações sociais são resultados de várias culturas; **c**) situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação; e **d**) perceber e respeitar as diversidades étnicas, sexuais, religiosas, de gerações e de classes como manifestações culturais por vezes conflitantes (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008, p. 83).

O conceito de *memória* deve contribuir para: **a**) ter consciência de que a preservação da memória histórica é um direito do cidadão; **b**) identificar o papel e a importância da memória histórica para a vida da população e de suas raízes culturais; **c**) identificar e criticar as construções da memória de cunho ideológico; **d**) valorizar a pluralidade das memórias históricas deixadas pelos mais variados grupos sociais; **e**) atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” (NORA, 1993) socialmente instituídos; e **f**) compreender a importância da escola e dos alunos na preservação dos bens culturais de sua comunidade e região (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008, p. 83-84).

Por último, o conceito de *cidadania* deve contribuir para: **a**) aprimorar atitudes e valores individuais e sociais; **b**) exercitar o conhecimento autônomo e crítico; **c**) sentir-se um sujeito responsável pela construção da história; **d**) praticar o respeito às diferenças culturais, étnicas, de gênero, religiosas e políticas; **e**) auxiliar na busca de soluções para os problemas da comunidade; **f**) indignar-se diante das injustiças; **g**) construir a identidade pessoal e social em sua dimensão histórica a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto deles; **h**) ter consciência da

importância dos direitos sociais e pessoais e zelar pelo cumprimento dos deveres; **i**) incorporar os direitos sociais e humanos além dos direitos civis e políticos; e **j**) posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008, p. 84).

Para que esse conjunto de *conceitos básicos* se transforme em habilidades para trabalhar como a História, é necessário que a elaboração da proposta de ensino leve em consideração: **a**) a necessidade de problematizar a relação entre o conhecimento prévio dos alunos e os conhecimentos históricos; **b**) a importância de tomar os conhecimentos prévios dos alunos como referência para adequar o planejamento e as intervenções didáticas; **c**) adequação do planejamento dos programas com a realidade sócio-econômica da escola e dos alunos; **d**) a importância da prática pedagógica interdisciplinar; **e**) que o docente é o mediador nos processos de conhecimento constituídos pelos alunos; **f**) que é necessário evitar a simples memorização e repetição das definições; **g**) associar o uso da memorização aos procedimentos de compreensão, análise, síntese, interpretação, criatividade, inventividade, curiosidade e autonomia intelectual; **h**) o cuidado em relacionar, nas atividades, as competências gerais e específicas com os conceitos estruturadores da História, de forma explícita ou implícita; **i**) a distinção entre o saber acadêmico e o conhecimento voltado para o desenvolvimento de competências, habilidades e conceitos, que é próprio do ensino/aprendizagem da escola; **j**) o desenvolvimento de um conjunto de atitudes e valores condizentes com o exercício da cidadania plena e da democracia; **l**) combate a todas as formas de preconceitos; **m**) a indignação diante das injustiças; e **n**) a atenção às contradições, às mudanças e às transformações sociais, evitando-se a passividade no processo ensino/aprendizagem (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008, p. 80-84).

A priori, um projeto escolar que assume a pesquisa como princípio educativo e que tem a história oral como metodologia, possui várias potencialidades. Primeiramente, ao aproximar professores/alunos, ensino/pesquisa/extensão, escola/comunidade, conteúdos curriculares/experiências cotidianas, pode contribuir com múltiplos elementos para o movimento curricular da escola. Ao transformar a realidade cotidiana em objeto de pesquisa, a escola se transforma em um espaço acolhedor das diferenças culturais e de diálogo, contribuindo para a democratização da história, nos dizeres de Thompson (1992). Quanto aos *conceitos básicos* do conhecimento histórico, vários deles podem ser mobilizados numa pesquisa envolvendo história oral, variando conforme a especificidade do projeto. No caso específico desta pesquisa, suas potencialidades, dificuldades, *conceitos básicos* mobilizados, e contribuições ao movimento curricular da escola serão abordados em capítulo específico, aonde os dados coletados serão discutidos e analisados.

1.3. História Oral em Projetos Comunitários e Educacionais

Depois de um longo período de desconfiança em relação aos testemunhos orais, hoje, a história oral é uma realidade na historiografia. No entanto, seu uso não se restringe ao círculo acadêmico, sendo amplamente utilizado pelos movimentos sociais e, mais recentemente, em projetos educacionais, dos quais nossa pesquisa procura fazer parte.

O uso da história oral está associado às mudanças ocorridas na historiografia no século XX que permitiram uma ampliação no campo de interesse da história. Iniciou-se pela abrangência do conceito de documento pela Escola dos *Annales* e foi aprofundado pela relativização do documento em relação à série documental realizado pela *história quantitativa* (LE GOFF, 2003). A emergência da história do tempo presente, a reabilitação da história política e o surgimento da história das representações, nas décadas de 1970/80, completaram esse processo (FERREIRA, 1994). Essas mudanças constituíram o terreno epistemológico para a reabilitação da metodologia da história oral.

Para Paul Thompson (1992), a reabilitação da história oral permitiu uma mudança no enfoque historiográfico contribuindo para a emergência das várias vozes e memórias antes silenciadas. Contudo, isso não é regra. A história oral não é necessariamente um instrumento de mudança; isso depende do espírito com que seja utilizada.

Como todo documento é um monumento, dependente e explicável pelas relações de poder que determinaram sua produção e preservação (LE GOFF, 2003), a história oral, ao dar voz a uma multiplicidade de memórias, contribui para uma compreensão mais complexa da realidade. A história oral democratiza a história e implica uma nova forma de escrevê-la, aonde as barreiras entre o público e o historiador, entre a instituição e a sociedade podem e devem ser rompidas, pois o método da história oral é cooperativo, sendo uma metodologia de pesquisa particularmente adequada para se trabalhar em projetos grupais (THOMPSON, 1992).

Devido a essas características, a história oral ajusta-se particularmente ao trabalho por projetos – quer para estudantes em grupo, quer individualmente: em escolas, universidades, faculdades, na educação de adultos, ou em centros comunitários. Por todo o país, há um sem-números de temas que podem ser estudados localmente; a história de uma indústria ou de um ofício local, relações sociais em determinada comunidade, cultura e dialeto, mudança na família, o impacto da guerra e das greves, e assim por diante. Um projeto de história oral será certamente viável. Além disso, especialmente se o projeto focar as raízes históricas de alguma preocupação contemporânea, demonstrará muito bem a importância do estudo histórico para o meio ambiente imediato. (THOMPSON, 1992, p. 29).

Como instrumento educacional os projetos de pesquisa envolvendo a história oral permitem a superação da aparente divergência entre pesquisa, ensino e extensão, integrando-os. Simultaneamente, professores e alunos tornam-se pesquisadores do ambiente em que atuam e constroem, de forma colaborativa, novas formas de conhecimento. Nas escolas, a história oral permite uma compreensão mais viva do passado, contribuindo para relacionar as biografias pessoais e familiares com o seu contexto histórico. Além disso, contribui para diminuir a distância entre professores e alunos e entre escola e comunidade (THOMPSON, 1992).

Nas escolas, têm sido desenvolvidos projetos sobre a história das famílias dos alunos, que oferecem um meio eficiente de vincular seu próprio ambiente a um passado mais amplo. A história da família possui dois outros méritos educacionais especiais. Contribui para uma abordagem centrada na criança, pois utiliza como base do projeto o conhecimento que a própria criança tem de sua família de sua parentela e o acesso que tem a fotografias, velhas cartas e documentos, recortes de jornais e recordações. A história da família estimula, também, a participação dos pais na atividade escolar. (THOMPSON, 1992, p.30).

Paul Thompson (1992) apresenta outras vantagens educacionais para o uso de história oral em projetos escolares: **a)** promove o debate e a cooperação entre professores e alunos e entre os próprios alunos; **b)** contribui para desenvolver habilidades lingüísticas (fala, escuta e interpretação); **c)** inicia o aluno na pesquisa histórica; **d)** amplia sua consciência social ao participar ativamente dos problemas pertinentes a sua comunidade e/ou família; e **e)** desenvolve aptidões sociais básicas, como a paciência em ouvir, comunicar-se e colocar-se no lugar do outro.

[...] pode oferecer ajuda importante no desenvolvimento de habilidades lingüísticas, tanto em relação à linguagem escrita quanto à falada. Antes das entrevistas, as crianças têm que debater em conjunto qual a melhor redação das perguntas que deverão fazer [...] Quando estiverem entrevistando, têm que aprender a escutar os

outros e captar exatamente o que querem transmitir. Isso exige intensa concentração. Sem se dar conta, estarão enfrentando problemas de compreensão e interpretação [...] Ao mesmo tempo, ao entrevistar, ou ao serem elas próprias entrevistadas, as crianças adquirem confiança em expressar-se por palavras [...] Talvez possam discutir as diferenças entre linguagem escrita e linguagem falada. (THOMPSON, 1992, p. 219-20).

As vantagens do uso de projetos de história oral no âmbito escolar e comunitário não se limitam à instituição educacional ou mesmo ao historiador. Ambas as partes se beneficiam. Principalmente se houver uma contrapartida do projeto realizado, seja disponibilizando as informações coletadas em arquivos públicos, seja na produção artesanal de livros ou folhetos. Mas não apenas dessa forma:

O processo de entrevista pode reunir pessoas de diferentes classes sociais e grupos de idade que, de outro modo, raramente se encontrariam, e muito menos se conheceriam intimamente. Muito da hostilidade generalizada contra os estudantes se baseiam em conhecimentos deficientes sobre aquilo que realmente são ou fazem, e esses encontros podem resultar numa apreciação da seriedade e do idealismo disseminados entre eles. Podem também mostrar às pessoas comuns que a história não precisa ser irrelevante para suas vidas. Inversamente, professores e estudantes podem tornar-se mais conscientes da imagem que representam para o grande público. (THOMPSON, 1992, p.32)

Os projetos de história devem basear-se no respeito mútuo. Os historiadores e estudantes que se dedicam a tais projetos devem estar aptos a ouvir. Projetos comunitários de história oral têm como objetivo contribuir para a autoconfiança da comunidade em relação a sua história e para ampliação de seu universo sócio-cultural (THOMPSON, 1992). Nesse sentido, a história oral pode contribuir para o auto-conhecimento dos indivíduos e da comunidade pois, como demonstrado por Berger & Luckmann (2005), a linguagem não apenas confere objetividade às significações sociais como contribui para que o próprio indivíduo compreenda a si próprio.

São vários os exemplos trazidos por Paul Thompson (1992) para demonstrar as possibilidades da história oral na educação. Numa escola primária de Cambridge, Sallie Purkins envolveu vinte crianças de 7 anos de idade na coleta de entrevistas da história de seus avós elaborando um livro de leitura para classe com o material coletado. Alistair Ross desenvolveu, numa escola primária de Londres, um projeto de história oral que objetivava compreender a evacuação da escola para a zona rural durante a guerra. Levou seus alunos (7 a 10 anos) para uma das escolas rurais que recebeu alunos durante aquele período para entrevistar moradores que se lembravam da invasão dos alunos vindos da cidade. Liz Cleaver realizou atividades envolvendo história oral na Thurston Upper School, em Suffolk, com o tema: “A vida em Suffolk no período entre as Grandes Guerras”. Nos Estados Unidos, Eliot Wigginton, criou o projeto *Foxfire* na Escola Nacoochee, na cidade de Rabun Gap, na Geórgia. O projeto baseava-se na realização de entrevistas pelos próprios alunos sobre os mais diversos temas e a publicação delas na revista escolar *Foxfire* obtendo grande sucesso, inclusive editorial.

No Brasil, Verena Alberti (2006), coordenadora do Programa de História Oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC-FGV) e professora de história na Escola Alemã Corcovado, no Rio de Janeiro, realizou uma experiência de pesquisa semelhante, envolvendo a elaboração, por parte dos alunos e sob sua orientação, de biografias dos avós.

As possibilidades oferecidas pelo uso de biografias no estudo de história familiares são muitas: **a)** a realização de entrevistas gravadas com atores ou testemunhas pode contextualizar interpretações macro-sociológicas, que, muitas vezes, não são suficientes para explicar opções

e estratégias de ação de determinados indivíduos ou grupos; **b)** o estudo de experiências particulares permite perceber interseções entre o tempo histórico e a trajetória individual; **c)** ampliação do conhecimento histórico com base na trajetória individual de pessoas concretas; e **d)** a relação entre história e narrativa (ALBERTI, 2006, p. 2).

Os problemas e desafios encontrados pelos alunos na realização da pesquisa também são muitos:

[...] Como relatar a história dos avós sem perder de vista a história das sociedades em que viveram? Como reunir informações de diferentes fontes, entre elas os relatos dos próprios familiares, e, com elas, construir um texto coerente, capaz de explicar ao leitor quem foram e o que fizeram essas pessoas? Além disso, como lidar com questões delicadas, com assuntos que não convém ser explicados, ou para os quais não se conseguiu explicação suficiente? E quando a história dos avós se torna comum – quando se casam, por exemplo? Como lidar com biografias entrelaçadas? Todos esses desafios talvez mostrem, para o aluno, que, ao produzir o texto da história de seus avós, está selecionando, fazendo adequações, descobrindo novidades, reiterando esquecimentos, omitindo detalhes, enfim, ajustando experiências à linguagem e vice-versa. *Mutatis mutandis*, esses são também os ossos do ofício do historiador, quando produz um texto de história. (ALBERTI, 2006, p. 3)

Alguns limites e dificuldades apontados pela autora nos dão algumas diretrizes: **a)** a falta de tempo para se trabalhar com o devido cuidado, com todos os alunos, o conteúdo das biografias familiares produzidas; **b)** como os trabalhos são geralmente extensos, novamente a falta de tempo necessário para uma correção justa; e **c)** como avaliar um trabalho como esse?

Os ganhos com projetos escolares e comunitários envolvendo a história oral são evidentes. Além de contribuir para uma democratização da história, permitem uma aproximação maior entre instituição escolar e comunidade, entre professores e alunos, e entre grupos sociais. Além do desenvolvimento do espírito cooperativo que tais projetos trazem intrinsecamente, eles permitem a redescoberta da história pelos sujeitos que a fazem, construindo um saber histórico que diz respeito às pessoas comuns. Além disso, tais projetos contribuem para fortalecer o movimento curricular da escola ao criar possibilidades de expressão dos repertórios culturais trazidos pelos alunos e presentes no entorno da instituição educacional.

1.4. História Oral e a Historiografia

Desde o momento da institucionalização acadêmica da história, que remonta à segunda metade do século XIX, o estudo de temporalidades próximas e o uso de testemunhos diretos do passado foram considerados problemáticos⁶.

Devido à necessidade de retirar o conhecimento histórico das mãos de leigos e constituí-lo como uma área de conhecimento separado da filosofia e da literatura, foi preciso dotar a história de um objeto e de uma metodologia próprios. Assim procedendo, constituiu-se a singularidade do saber/poder histórico em relação a outras áreas de conhecimento, reservando-se o monopólio aos especialistas que detinham as regras do ofício e que, portanto, eram capazes de produzir uma história dita científica.

A singularidade do saber/poder histórico repousaria na *visão retrospectiva*, ou seja, somente poderiam ser considerados objetos de estudos históricos os acontecimentos cujo desfecho já fossem conhecidos, e, portanto, passíveis de serem estudados de maneira

⁶ Para uma análise da história oral dentro do contexto da historiografia consultar os textos de Marieta Moraes Ferreira, *História Oral: um inventário das diferenças* (1994); *Historia Oral: una brújula para los desafíos de la historia* (2002); *História do Tempo Presente: desafios* (2000); e Marly Silva da Motta, *O Relato Biográfico como fonte para a história* (2000).

retrospectiva. Desta forma, tornava-se impossível aplicar este método à história contemporânea. O método histórico repousaria sobre a análise e crítica de fatos passados a partir da manipulação dos documentos escritos depois de verificada sua autenticidade.

A afirmação da concepção da história como uma disciplina que possuía um método de estudo de textos que lhe era próprio, que tinha uma prática regular de decifrar documentos, implicou a concepção da objetividade como uma tomada de distância em relação aos problemas do presente. Assim só o recuo no tempo poderia garantir uma distância crítica. Acreditava-se que a competência do historiador devia-se ao fato de que somente ele podia interpretar os traços materiais do passado, seu trabalho não podia começar verdadeiramente senão quando não mais existissem testemunhos vivos dos mundos estudados. (FERREIRA, 2000, p. 2).

Portanto, a institucionalização da história como disciplina acadêmica, ao separar o passado do presente, reservou aos historiadores profissionais o estudo dos tempos históricos mais remotos, notadamente a Antiguidade e o Medieval. As temporalidades mais próximas estavam vedadas ao saber histórico positivo, pois o historiador não poderia separar-se das paixões e dos posicionamentos ideológicos sem comprometer a objetividade do conhecimento produzido. Além disso, ao considerar como fonte histórica apenas os documentos escritos, restringiu o uso de depoimentos de testemunhos diretos dos acontecimentos históricos. Como apontado por Le Goff (2003), a escola histórica positivista representava o triunfo do documento escrito.

As transformações historiográficas trazidas pela Escola dos *Annales* (década de 1930), não questionaram a primazia das fontes escritas. A abordagem estrutural predominante na historiografia francesa trouxe obstáculos para o uso das fontes orais nos estudos históricos:

Ao valorizar o estudo das estruturas, dos processos de longa duração, a nova história atribuiu uma importância fundamental as fontes seriais e as técnicas de quantificação. Em contrapartida, ao desvalorizar a análise do papel do indivíduo, das conjunturas, dos aspectos culturais e políticos, também desqualificou o uso dos relatos pessoais, das histórias de vida, das autobiografias. Condenava-se sua subjetividade, levantavam-se dúvidas sobre as interpretações distorcidas que apresentavam, enfatizava-se a dificuldade de conseguir relatos fidedignos. Também se alegava que os testemunhos não podiam ser considerados representativos de uma época ou grupo, pois a experiência individual expressava uma visão particular que não permitia generalizações. Não é necessário dizer que os historiadores identificados com a tradição dos *Annales* excluíam a possibilidade de valorizar os testemunhos diretos e as fontes orais. (FERREIRA, 2002, p. 7)⁷.

Os historiadores vinculados à Escola dos *Annales* fizeram inúmeras críticas à história *événementielle*, acusando-a de ater-se apenas às conjunturas políticas e aos feitos dos grandes homens. Em contrapartida, defendiam uma história total centrada nas realidades estruturais do mundo social e econômico. Contudo, o tempo presente e o uso de testemunhos diretos do passado continuavam como assuntos problemáticos no campo historiográfico.

Embora a Escola dos *Annales* tenha ampliado o conceito de documento, compreendendo como tal tudo o que exprime a presença humana, sua base ainda continuava tendo como referência o documento escrito. Seria preciso esperar a década de 1960 e o surgimento da *história quantitativa* para que o estatuto absoluto do documento fosse alterado. Nesta, o documento assume um valor relativo em relação à série documental caracterizando uma nova compreensão do conceito de documento. Agora, o que transforma um vestígio humano em documento é sua manipulação, seja pela mão do historiador, seja pela mão dos que o produziram (LE GOFF, 2003).

⁷

Tradução do próprio autor.

Para Le Goff (2003), o que transforma um documento em monumento é sua utilização nas relações de poder. A existência de documentos neutros é uma ilusão positivista. Todo o documento é um monumento, ou seja, é sempre utilizado/manipulado por sujeitos a partir de determinadas intencionalidades, inseridas em relações de poder:

[...] O documento não é uma coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (LE GOFF, 2003, p. 535-36).

Aliás, o documento é duplamente monumento. De um lado, sua produção se dá em determinada sociedade e sua transmissão está relacionada com as relações de poder em que está inserido. De outro, sua escolha e manipulação por parte do historiador, é produto de uma relação de poder.

Além dessa nova compreensão do estatuto do documento ocorrida durante a década de 1960, outras três modificações ocorridas no campo historiográfico nas décadas de 1970/80 alteraram o estatuto da história oral: **a)** a emergência da história do tempo presente levou os historiadores a conviver com testemunhos vivos do passado recente, não podendo se furtar das discussões sobre os depoimentos orais como fontes históricas; **b)** o retorno do político à história, considerado como terreno privilegiado de tomada de decisões e local privilegiado aonde os condicionantes estruturais (social e econômico) entram em contato com a liberdade dos sujeitos sociais, impulsiona o uso de depoimentos orais; **c)** o surgimento da história das representações, do imaginário social e de seus usos políticos gerou debates em torno das relações entre história/memória/tradição, dando suporte à metodologia da história oral (FERREIRA, 1994, p. 7-8).

Para Roger Chartier (*in* FERREIRA; AMADO, 2006, p. 216-17)⁸, a história do tempo presente também trouxe outras importantes contribuições ao conhecimento histórico: **a)** o estudo da presença incorporada do passado no presente das sociedades; **b)** a articulação entre a parte voluntária e consciente da ação dos homens e seus condicionantes histórico-culturais; **c)** a história do tempo presente procura matizar a distinção entre história e ficção, insistindo na pretensão de verdade contida no discurso histórico.

Atualmente, há duas abordagens predominantes no campo da história oral: a primeira considera os documentos orais como instrumentos adequados para preencher as lacunas deixadas pelos documentos escritos; a segunda considera os documentos orais como fontes privilegiadas para estudar as representações do passado vigentes em nossa sociedade e seus usos políticos (FERREIRA, 1994, p. 9-10). No primeiro tipo de abordagem, há a preocupação em produzir fontes verdadeiras sobre o passado, daí a necessidade de confrontar os depoimentos orais assim produzidos com outros documentos. Já nas abordagens que procuram compreender nos documentos orais as representações do passado, as omissões, distorções e silêncios sobre o passado se constituem em indícios para compreender seus usos políticos na atualidade.

O surgimento da história oral remonta à década de 1950. Foi, sobretudo, nos Estados Unidos e na Europa Ocidental que ocorreu um desenvolvimento mais significativo desta

⁸ Sobre a inserção do tempo presente na historiografia ver os artigos de Roger Chartier, *A visão do historiador modernista* (*in* FERREIRA; AMADO, 2006) e François Bédarida, *Tempo presente e presença da história* (*in* FERREIRA; AMADO, 2006). Para uma discussão mais específica da relação entre história oral e história do tempo presente ver o artigo de Marieta Moraes Ferreira, *História do Tempo Presente: desafios* (2000).

metodologia de pesquisa. No entanto, seu uso não se restringiu ao meio acadêmico, sendo amplamente utilizado pelos movimentos sociais⁹.

No Brasil, esforços mais sistemáticos estão relacionados à criação CPDOC-FGV, criado em 1975¹⁰. No entanto, no panorama nacional, sua institucionalização mostrou-se bastante irregular até os primeiros anos da década de 1990, sendo mais praticada por antropólogos e sociólogos do que por historiadores (FERREIRA, 1998, p. 2). O fim da Ditadura Militar e as próprias mudanças no campo historiográfico apresentadas acima, contribuíram para a valorização da história oral no Brasil nos anos de 1990:

O aprofundamento das discussões acerca das relações entre passado e presente na história, e o rompimento com a idéia que identificava o objeto histórico e passado, definido como algo totalmente morto e incapaz de ser reinterpretado em função do presente, abriram novos caminhos para o estudo da história do século XX. Nesse movimento, foi extremamente significativa a expansão dos debates acerca da memória e de suas relações com a história. Essas discussões estimularam o abandono de uma visão determinista que limita a liberdade dos homens, e levaram ao reconhecimento de que os atores constroem sua própria identidade. Demonstram de forma inequívoca que o passado é constituído segundo as necessidades do presente, e que portanto se pode fazer usos políticos do passado. (FERREIRA, 1998, p. 4).

Segundo Ferreira (1998), durante a década de 1990, vários encontros de abrangência nacional demonstraram a institucionalização da história oral no Brasil: o II Encontro Nacional de História Oral (Rio de Janeiro, 1994), o I Encontro Regional da Região Sul-Sudeste (São Paulo/Londrina, 1995) e o III Encontro Nacional (Campinas, 1996), assim como a publicação de várias obras coletivas sobre história oral¹¹, demonstram a consolidação desse tipo de pesquisa na historiografia brasileira contemporânea.

1.5. História, Tradição e Memória

As modificações ocorridas na historiografia nas décadas de 1970/1980 marcadas pela emergência da história do tempo presente, pelo retorno do político à história e pelo surgimento da história das representações (FERREIRA, 1994) trouxeram uma multiplicidade de desdobramentos teóricos e conceituais que problematizaram a relação entre história, tradição e memória e constituíram o substrato epistemológico para a reabilitação do testemunho oral pela historiografia.

Embora história, memória e tradição tenham um referente em comum – o passado -, estes conceitos não são sinônimos. Para Maurice Halbwachs (1990), a memória coletiva de um grupo ou sociedade difere de sua história. Enquanto aquela está associada à história vivenciada que dá suporte e coesão ao grupo social, esta seria escrita e impessoal. Enquanto a história opera por rupturas, congelando os acontecimentos no tempo e no espaço, a memória atualiza o passado no presente. Pierre Nora (1993, p. 09) compartilha dessa mesma perspectiva:

⁹ Sobre o uso de história oral por movimentos sociais e em projetos educacionais na Europa Ocidental e nos Estados Unidos ver Paul Thompson, *A Voz do Passado* (1992).

¹⁰ Sobre o desenvolvimento e institucionalização da História Oral no Brasil ver os textos de Marieta de Moraes Ferreira, *Desafios e Dilemas da História Oral nos anos 90: O caso do Brasil* (1998); Verena Alberti, *A vocação totalizante da História Oral e o exemplo da formação do acervo de entrevistas do CPDOC* (1998b); *O acervo de história oral do CPDOC: trajetória de sua constituição* (1998); *Tratamento das entrevistas de História Oral no CPDOC* (2005); *Vender história? A posição do CPDOC no mercado de memórias* (1996).

¹¹ Para um balanço das principais produções coletivas sobre história oral no Brasil ver Verena Alberti, *Obras coletivas de história Oral* (1997).

A história é reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é efetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a história liberta, e a torna sempre prosaica. A memória emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer, como Halbwachs o fez, que há tantas memórias quantos grupos existem; que ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada. A história, ao contrário, pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação para o universal. A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A história só se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas. A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo.

Na interpretação de Pierre Nora, em nossa sociedade atual não há mais espaço para essa memória primitiva, mítica e absoluta. A obsessão atual pela memória mostra justamente sua ausência e sua impossibilidade, “fala-se tanto de memória porque ela não existe mais.” (NORA, 1993, p. 07). No momento em que a aceleração do tempo histórico transforma tudo em um eterno presente, resta-nos apenas criar certos “*lugares de memórias*”¹², esses híbridos de memória, história e tradição. Vejamos como Nora (1993, p. 13) explica esse conceito:

Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais (...) Sem vigilância comemorativa, a história depressa as varreria. São bastiões sobre os quais se escora. Mas se o que eles defendem não estivesse ameaçado, não se teria, tampouco, a necessidade de constituí-los. Se vivêssemos verdadeiramente as lembranças que elas envolvem, eles seriam inúteis. E se, em compensação a história não se apoderasse deles para deformá-los, transformá-los, sová-los e petrificá-los eles não se tornariam lugares de memória. É este vai-e-vem que os constitui: momentos da história arrancados do movimento da história, mas que lhe são devolvidos. Não mais inteiramente a vida, nem mais inteiramente a morte, como as conchas na praia quando o mar se retira da memória viva.

Como afirma Henry Rousso (*in* FERREIRA; AMADO, 2006), o saber histórico não deve se restringir apenas à reconstrução historiográfica do passado, com seus métodos, sua distância e sua pretensa cientificidade, construindo um saber positivo sobre o passado; as representações sobre o passado e seus usos políticos também devem ser objetos de pesquisa, pois a memória possui uma história que precisa ser compreendida. Em seu entendimento, o estudo das representações do passado já está consolidado na historiografia e toda memória possui uma dimensão coletiva que precisa ser investigada.

A memória, para prolongar essa definição lapidar, é uma reconstrução psíquica e intelectual do passado, um passado que nunca é aquele do indivíduo somente, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional. Portanto toda memória é, por definição, ‘coletiva’, como sugeriu Maurice Halbwachs. Seu atributo mais imediato é garantir a continuidade do tempo e permitir resistir à

¹² *Les Lieux de Mémoire* (Os lugares de Memória) é uma obra coletiva dirigida por Pierre Nora e produzida entre 1984 e 1993. A obra divide-se em três partes: *A República* (1984), *A Nação* (1986) e *A França* (1993), totalizando 6.000 páginas. Ver: ENDERS, Armelle. *Lex Lieux de Mémoire, Dez Anos Depois*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol.6, n.11, p. 128-137, 1993. Disponível em: <<http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arg/119.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2007.

alteridade, ao 'tempo que muda', às rupturas que são o destino de toda vida humana; em suma, ela constitui – eis uma banalidade – um elemento essencial da identidade, da percepção de si e dos outros. (ROUSSO in FERREIRA; AMADO, 2006, p. 94-95).

Em *Memória, Esquecimento e Silêncio* (1989), Michael Pollak utiliza-se do conceito de *enquadramento da memória* - retirado de Henry Rousso - para descrever a operação da memória coletiva na reconstrução do passado. Michel Pollak está em acordo com Maurice Halbwachs no que se refere ao processo de *negociação* entre memória coletiva e memória individual. Aquela não sobreviveria se fosse apenas uma imposição ideológica; há a necessidade de uma adesão afetiva do grupo para que essa memória tenha respaldo.

A memória coletiva é um território em disputa. Longe de ser um fato social dado, a memória coletiva é uma construção política e, portanto, está inserida nas relações de poder de uma determinada sociedade. A memória coletiva de um grupo não sobreviveria se fosse apenas impositiva. Ela é um trabalho de enquadramento que necessita de justificação, para que possa manter sua função de garantir a coesão interna de um grupo e defender suas fronteiras. Segundo Pollak (1989, p. 10):

O trabalho de enquadramento da memória se alimenta do material fornecido pela história [...] esse trabalho reinterpreta incessantemente o passado em função dos combates do presente e do futuro. Mas, assim como a exigência de justificação discutida acima limita a falsificação pura e simples do passado na sua reconstrução política, o trabalho permanente de reinterpretação do passado é contido por uma exigência de credibilidade que depende da coerência dos discursos sucessivos [...] [pois] o que está em jogo na memória é também o sentido e identidade individual e do grupo.

São essas memórias coletivas enquadradas que garantem a coesão do grupo e do tecido social. Como afirma Pollak, nesse processo de enquadramento, os silêncios e esquecimentos atuam na delimitação das fronteiras da identidade grupal. O mesmo enquadramento realizado pelo grupo para construir sua memória coletiva ocorre individualmente, quando solicitamos a um indivíduo para contar sua história de vida. Para Pollak (1989, p. 13),

A despeito de variações importantes, encontra-se um núcleo resistente, um fio condutor, uma espécie de leitmotiv em cada história de vida. Essas características de todas as histórias de vida sugerem que estas últimas devem ser consideradas com instrumentos de reconstrução da identidade, e não apenas como relatos factuais. Por definição a posteriori, a história de vida ordena acontecimentos que balizaram uma existência [...] Através desse trabalho de reconstrução de si mesmo o indivíduo tende a definir seu lugar social e suas relações com os outros.

As tradições inventadas também fazem parte deste processo de *enquadramento* da memória, sendo um importante mecanismo na construção das identidades nacionais ou grupais. Como demonstrado por Hobsbawm (1984), as tradições não são elementos estáticos do passado, mas sim uma invenção. O homem do presente olha o passado e seleciona acontecimentos e aspectos, inventando ou reinventando tradições. Neste sentido, a tradição é uma invenção moderna, na medida em que o passado é constantemente ressignificado, através de um mecanismo que Giddens (1991) denominou *reflexividade*.

Diferentemente das sociedades pré-modernas onde a tradição atua como mecanismo de repetição que garante a indivisibilidade entre passado, presente e futuro, formando uma

memória espontânea e absoluta e um “presente contínuo”¹³; as sociedades modernas reinventam as tradições para compreender as rupturas do presente (GIDDENS, 1991). O retorno ao passado neste caso, não significa uma repetição do mesmo, mas uma repetição da diferença.

[...] na medida em que há referência a um passado histórico, as tradições ‘inventadas’ caracterizam-se por estabelecer com ele uma continuidade bastante artificial [...] elas são reações a situações novas que ou assumem a forma de referência a situações anteriores, ou estabelecem seu próprio passado através da repetição quase que obrigatória. (HOBSBAWM, 1984, p. 10).

As tradições inventadas na modernidade atuam como mecanismos de segurança ontológica frente à fugacidade do tempo presente. As tradições inventadas implicam uma continuidade em relação ao passado reforçado por práticas ritualísticas ou simbólicas cotidianas repetidas e institucionalizadas (HOBSBAWM, 1984). Para Giddens (1991, p. 107), a rotina e o ritual estão intimamente relacionados:

O ritual tem freqüentemente um aspecto compulsivo, mas ele é também profundamente reconfortante pois impregna um conjunto dado de práticas com uma qualidade quase sacramental. A tradição, em suma, contribui de maneira básica para a segurança ontológica na medida em que mantém a confiança na continuidade do passado, presente e futuro, e vincula esta confiança a práticas sociais rotinizadas.

Portanto, as tradições e as memórias individuais e coletivas operam um *enquadramento* do passado, contribuindo para a autenticação e construção das identidades grupais ou individuais. As identidades assim constituídas são relacionais e fluídas, operando por um processo de diferenciação, relacionando identidade e diferença (HALL *in* SILVA, 2000), (WOODWARD *in* SILVA, 2000) e (SILVA, 2000). Identidade e diferença são termos inseparáveis, pois a afirmação da identidade pressupõe o reconhecimento das diferenças e o reconhecimento das diferenças expõe, em negativo, a identidade (SILVA, 2000). Segundo Hall (*in* SILVA, 2000, p. 110),

As identidades são constituídas por meio da diferença e não fora dela. Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu *exterior constitutivo*, que o significado positivo de qualquer termo pode ser constituído.

Todo processo de diferenciação envolve um trabalho discursivo de fechamento e demarcação de fronteiras. A construção da identidade é um ato de poder e seu território, um espaço de disputa (HALL *in* SILVA, 2000). Neste sentido, a *invenção* de uma tradição ou *enquadramento* de uma memória coletiva que possa autenticar a identidade grupal deve ser compreendida no contexto de relações sociais mais amplas de poder, que marcam a identidade e a diferença, o eu e o outro.

Portanto, os esquecimentos, as lacunas, as omissões dos testemunhos orais longe de se constituírem em obstáculos que deturpariam o passado ou serem considerados características subjetivas indesejadas, são instrumentos de diferenciação responsáveis pela construção da identidade e devem ser objetos de estudo do historiador que se dedica à história do tempo presente. Todo relato sobre o passado está profundamente arraigado no presente e na tentativa de construir um discurso lógico sobre os acontecimentos passados que justifiquem o presente. Porém, esses passam por um enquadramento seletivo da memória, responsável por

¹³ Cf. Nora (1993), o advento dos tempos modernos esvaziou este tipo de memória espontânea, restando-nos apenas a celebração de uma memória construída (“lugares de memória”) aonde as tradições são inventadas.

construir as identidades dos indivíduos e dos grupos sociais, fornecendo coesão ao grupo e delimitando suas fronteiras.

1.6. A Fenomenologia e a Pesquisa Qualitativa

No contexto do surgimento das Ciências Sociais (século XIX), os parâmetros de cientificidade elaborados partiam de definições das Ciências Naturais calcadas na separação entre sujeito e objeto, sendo esta relação marcada pela “externalidade” e pelo “não envolvimento” do sujeito no processo de observação. Este paradigma teve sua consagração na elaboração positivista que atingiu todo o pensamento científico do século XIX. No entanto, o desenvolvimento subsequente das Ciências Sociais no século XX se baseou na crítica à incorporação deste paradigma de cientificidade advindo das Ciências Naturais.

O desenvolvimento da Fenomenologia no campo da filosofia contribuiu para que outras abordagens da realidade viessem a ser criadas pelos cientistas sociais. Assim, por exemplo, as gerações de cientistas sociais que constituíram a chamada Escola de Chicago, nos Estados Unidos, nas primeiras décadas do século XX, resultantes da influência do pensamento fenomenológico de Schultz, elaboraram os primeiros trabalhos de campo sociológicos que partiam de narrativas dos sujeitos e da observação de seus comportamentos e de seus valores como forma de compreensão da ação social. As subjetividades começaram, então, a ganhar terreno, ao serem vistas não como processos intangíveis, mas como elementos que os sujeitos sociais objetivavam em suas ações e em seus discursos¹⁴.

Ao procurar compreender e contextualizar os significados das memórias sociais e do imaginário dos alunos da EAFC/SC e de suas famílias quanto as suas “origens”, suas relações de pertencimento e o papel da posse da terra, procuramos incorporar as contribuições da fenomenologia na constituição de pesquisas qualitativas em educação.

Nosso estudo parte do princípio de que a representação social é uma forma de conhecimento construído e compartilhado por determinado grupo social, podendo ser compreendida a partir da análise das experiências dos sujeitos sociais que a compartilham. A realidade da representação social do passado é entendida de forma *perspectival* (ou *perspectivada*), ou seja, aquilo que parte de uma perspectiva, de um ponto de vista:

Sendo o fenômeno assim compreendido, realidade, então, já não é tida como algo objetivo e passível de ser explicado em termos de um conhecimento que privilegia explicações da mesma em termos de causa e efeito. A realidade, porém, é o que emerge da intencionalidade da consciência voltada para o fenômeno. A fenomenologia assim, aceita um fenomenal que não questiona, uma vez que nunca é vislumbrado; mas interroga o fenômeno, o que é experienciado pelo sujeito voltado ativamente para o que se mostra. A realidade é o compreendido, o interpretado e o comunicado. É, portanto, *perspectival*, não havendo uma única realidade, mas tantas quantas forem suas interpretações e comunicações. (BICUDO *in* BICUDO; ESPÓSITO, 1997, p. 18).

Esse modo de perceber a realidade gerou inúmeras críticas dos opositores da fenomenologia, principalmente no que se refere ao caráter subjetivo e relativo do conhecimento assim produzido. No entanto, para a Fenomenologia, a “verdade” encontra-se na intersubjetividade dos vários discursos produzidos pelos sujeitos, não sendo tão somente psicológica, subjetiva e relativa. Segundo Bicudo (*in* BICUDO; ESPÓSITO, 1997, p. 19-20):

A co-participação de sujeitos em experiências vividas em comum permite-lhes compartilhar compreensões, interpretações, comunicações, desvendar discursos,

¹⁴ Sobre a Escola de Chicago e o pensamento fenomenológico de Schultz, ver: COULON, Alain. A *Escola de Chicago*. Campinas: Papyrus, 1995.

estabelecendo-se a esfera da intersubjetividade. Esta é dificultada e ao mesmo tempo facilitada pela linguagem, veiculadora do discurso.

O tema da construção social da realidade é amplamente explorado por Berger & Luckmann (2005). Entender como determinadas formas de conhecimentos da vida cotidiana tornam-se realidades socialmente aceitas deve ser o próprio objeto de investigação da sociologia do conhecimento. Ou seja, como as significações subjetivas tornam-se fatos sociais objetivos deveria ser a própria finalidade da sociologia do conhecimento. Segundo Berger & Luckmann (2005, p. 33-34):

A sociedade possui na verdade facticidade objetiva. E a sociedade de fato é constituída pela atividade que expressa um significado subjetivo [...] É precisamente o duplo caráter da sociedade em termo de facticidade objetiva e significados subjetivos que torna sua “realidade *sui generis*” [...] A questão central da teoria sociológica pode, por conseguinte, ser enunciada dessa forma: como é possível que significados subjetivos de tornem facticidades objetivas?

A vida cotidiana é uma realidade vivenciada subjetivamente pelos homens, é um todo coerente que ordena a vida. Obviamente que essa realidade não é apenas uma expressão subjetiva, ela é construída socialmente (intersubjetivamente). O senso comum está repleto de expressões que atualizam e objetivam essas experiências, sendo a linguagem seu principal instrumento.

Todo conhecimento do dia-a-dia é pragmático e “[...] está organizado em torno do ‘aqui’ de meu corpo e do ‘agora’ do meu presente.” (BERGER & LUCKMANN, 2005, p. 39). Tal saber é construído através de tipificações sociais anônimas (significações sociais) que os indivíduos adquirem no processo de socialização e que constituem a base da vida cotidiana. Essas tipificações não são apenas subjetivas, mas, compartilhadas na estrutura social. “A realidade da vida cotidiana contém esquemas tipificadores em termos dos quais os outros são apreendidos” (2005, p. 49).

As tipificações ou significações sociais são realidades que os indivíduos vivenciam subjetivamente e objetivam através da linguagem e das ações, constituem produções discursivas no sentido foucaultiano. As tipificações constituem não apenas a estrutura social com a qual os indivíduos relacionam-se com o presente, mas a base de sua relação com o passado e o futuro:

[...] relaciono-me com meus predecessores mediante tipificações de todo anônimas, ‘meus antepassados imigrantes’ e ainda mais os ‘Pais Fundadores’. Meus sucessores, por motivos compreensíveis, são tipificados de maneira ainda anônima – os ‘filhos de meus filhos’ ou ‘as gerações futuras’ (...) O anonimato de ambos estes conjuntos de tipificações não os impede, porém, de entrarem como elemento na realidade da vida cotidiana, às vezes de maneira muito decisiva. (BERGER & LUCKMANN, 2005, p. 53).

A realidade da vida cotidiana só é possível porque os significados subjetivos são objetivados em discursos, nas ações e nos objetos. A significação linguística assume papel primordial nessa tarefa:

As objetivações comuns da vida cotidiana são mantidas primordialmente pela significação linguística. A vida cotidiana é, sobretudo, a vida com a linguagem, e por meio dela, de que participo com meus semelhantes. A compreensão da linguagem é por isso essencial para minha compreensão da realidade da vida cotidiana. (BERGER & LUCKMANN, 2005, p. 56).

A linguagem não é apenas capaz de expressar subjetividades presentes no “aqui e agora”. Ela torna presente significações sociais passadas e projeta outras no futuro. Ela é o instrumento que permite preservar significações sociais através do tempo. Através da linguagem não apenas acesso a subjetividade do outro, mas compreendo a minha própria subjetividade através da exteriorização.

Portanto, a vida cotidiana constitui o repertório de conhecimento com o qual me relaciono socialmente. Sua validade não é questionada até o momento em que tal conhecimento não oferece resposta aos meus problemas diários.

Meu conhecimento da vida cotidiana tem a qualidade de um instrumento que abre caminho através de uma floresta e enquanto faz isso projeta um estreito cone de luz sobre aquilo que está situado logo adiante e imediatamente ao redor, enquanto em todos os lados do caminho continua haver a escuridão. (BERGER & LUCKMANN, 2005, p. 66).

Fazer uso da metodologia da história oral é acessar as múltiplas significações sociais objetivada na produção discursiva e nas ações cotidianas. Os significados sociais emergem das experiências socialmente vividas pelos sujeitos pesquisados, com os quais tomamos contato através de suas narrativas, e das observações que temos oportunidade de fazer nas situações por nós compartilhadas. Cabe ao pesquisador analisar a rede de significados produzidos pelos sujeitos, seus discursos, suas intencionalidades e suas ações, compreendendo-os em sua contextualização, dando conta do seu caráter peculiar, da sua especificidade.

Os significados provenientes de uma descrição não estão estritamente limitados à experiência do indivíduo do qual eles emergiram, não pertencem a uma única realidade, mas à de vários outros, sem que isto implique em pertencer a todos os sujeitos. Assim, não se têm proposições de ordem universais, mas gerais. O pesquisador busca, então, determinar quais aspectos das estruturas individuais manifestam uma verdade geral, podendo ser tomadas como afirmações verdadeiras e quais não podem. As convergências passam a caracterizar a estrutura geral do fenômeno. As divergências indicam percepções individuais resultantes de modos pessoais de reagir mediante agentes externos. (MACHADO *in* BICUDO; ESPÓSITO, 1997, p. 42).

A história oral e a observação participante nos proporcionaram uma importante via de acesso às subjetividades dos sujeitos pesquisados. Estas não estão presentes apenas nas objetivações linguísticas, pois as ações e os comportamentos cotidianos e suas interações também objetivam compreensões de mundo e formas de pensar. As experiências sociais também atuam como constituintes dos sujeitos.

Portanto, ao procurar compreender e contextualizar a representação que os sujeitos sociais pesquisados têm sobre suas “origens”, estamos partindo de um ponto de vista fenomenológico. Numa pesquisa fenomenológica “... não se está procurando certezas pela quantidade de diferentes significados. Procura-se a qualidade diferenciada das percepções dos sujeitos sobre suas experiências.” (FINI *in* BICUDO; ESPÓSITO, 1997, p. 29). A “verdade”, assim concebida, é sempre pontual e não universal; ela é produzida na rede de significações tecidas pelos sujeitos sociais pesquisados e tem validade para esse grupo social.

3. METODOLOGIA

Conforme explicitado no referencial teórico, a presente pesquisa possui simultaneamente uma dimensão pedagógica e outra histórica e como eixo estrutural e articulador a história oral, procurando inserir-se no campo dos Estudos Culturais em Educação. Segundo Thompson (1992), a história oral é um instrumento particularmente apropriado para projetos comunitários e educacionais, pois contribui para amenizar os conflitos entre ensino, pesquisa e extensão, ao entender o espaço escolar e o seu entorno como um espaço de pesquisa.

Dessa forma, a pesquisa desenrolou-se em cinco fases: **1)** construção de um esboço de projeto de pesquisa exploratória; **2)** trabalho de campo – realização das entrevistas; **3)** transcrição das entrevistas; **4)** socialização e discussão dos resultados; e **5)** discussão dos dados coletados com outras fontes documentais e bibliográficas.

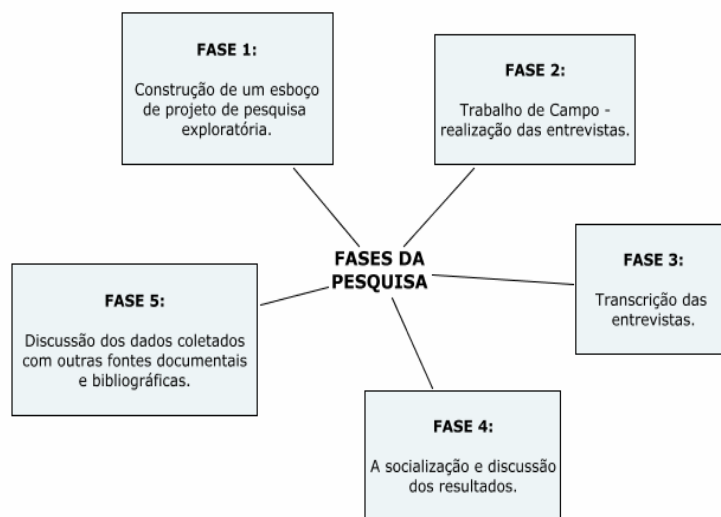


Ilustração 3: Fases da Pesquisa.

Na primeira fase, realizada entre abril e junho de 2008, foram realizados vários encontros com os 10 (dez) alunos/pesquisadores participantes que se apresentaram voluntariamente para participar da pesquisa, após a apresentação do projeto de pesquisa às quatro turmas de alunos dos terceiros anos do curso Técnico em Agropecuária¹⁵. Os alunos/pesquisadores participantes são meninos¹⁶, filhos de agricultores, com faixa etária variando entre 16 e 19 anos (Anexo A).

Estes encontros totalizaram 27 (vinte e sete) horas e que foram organizados tendo em vista os seguintes objetivos: **a)** apresentar o projeto de pesquisa aos alunos; **b)** discutir textos sobre a colonização do oeste catarinense; **c)** iniciar os alunos na prática de pesquisa envolvendo a metodologia da história oral, mostrando seus limites e potencialidades; **d)** construir um esboço de projeto de pesquisa exploratória em conjunto com os alunos, criando

¹⁵ Dos 96 (noventa e seis) alunos dos terceiros anos do curso Técnico em Agropecuária, apenas 10 apresentaram-se como voluntários. Embora não seja este o objetivo da pesquisa, as causas dessa baixa adesão poderiam ser objetos de investigação sistemática originando futuras pesquisas.

¹⁶ O grande número de meninos é uma característica marcante do curso Técnico em Agropecuária da EAFC/SC. Dos 96 (noventa e seis) alunos regularmente matriculados nas quatro turmas de terceiros anos, apenas 7 (sete) são meninas.

subsídios para realização das entrevistas e ao mesmo tempo estabelecendo alguns critérios para a uniformização dos dados; e) apresentar o Roteiro Geral de Entrevista (Anexo C)¹⁷; f) escolher os depoentes e elaborar os roteiros individuais das entrevistas; e g) estabelecer diretrizes para a realização e transcrição das entrevistas (Anexo D).

Inicialmente, em conjunto com os alunos/pesquisadores, foram feitas leituras e discussões visando contextualizar o objeto de estudo da presente pesquisa. Para esta finalidade foram selecionados os textos de Ismael Antônio Vanini, *O Rio Grande do Sul e o processo imigratório* (2004), Walter Piazza e L. Hübener, *A colonização em grande escala* (2001), R. B. Santos, *A imigração estrangeira para o sul do Brasil* (1994) e Oswaldo Rodrigues Cabral, *A campanha do Contestado* (1979). Em seguida, no que tange à iniciação dos alunos à metodologia da história oral e no estabelecimento das diretrizes gerais para realização e transcrição das entrevistas, realizamos a leitura e fizemos a discussão de alguns aspectos do livro de Verena Alberti, *Manual de História Oral* (2005), procurando seguir suas orientações, adaptando-as a especificidade de nossa pesquisa (Anexo E).

Na sequência, cada aluno/pesquisador escolheu a pessoa que seria entrevistada, partindo em seguida para a pesquisa da sua biografia. Posteriormente, através do cruzamento das biografias individuais com o Roteiro Geral de Entrevista, foi construído o Roteiro Individual de Entrevista. Ao todo, foram 10 (dez) pessoas entrevistadas, 6 (seis) homens e 4 (quatro) mulheres, todos/as agricultores/as, que chegaram ao oeste catarinense entre as décadas de 1930 e 1970, oriundos do Rio Grande do Sul, com idade variando entre 68 e 90 anos (Anexo A).

Os contatos iniciais como os/as entrevistados/as foram feitos pelos próprios alunos/pesquisadores, que conversaram previamente com o/a seu/sua futuro/a entrevistado/a, solicitando a sua colaboração na presente pesquisa e a permissão para gravar a entrevista e entregando, nesta ocasião, uma carta de apresentação da pesquisa (Anexo F). Após a confirmação de quais seriam os/as entrevistados/as, por intermédio dos alunos/pesquisadores, entramos em contato pessoalmente com os mesmos.

Por último, ainda seguindo as orientações de Verena Alberti (2005), foi discutido com os alunos/pesquisadores sobre a necessidade das testemunhas autorizarem o uso de seus depoimentos. Par tal finalidade, foi elaborada uma Carta de Autorização (Anexo G), que deveria ser assinada pelo entrevistado ao término da entrevista – assunto que nós já havíamos tratado previamente com os/as entrevistados/as.

Embora apresentadas separadas no organograma apresentado acima, a segunda e a terceira fase da pesquisa aconteceram simultaneamente, entre os meses de julho e setembro de 2008. Em conjunto com os alunos/pesquisadores, estabelecemos um cronograma de realização das entrevistas e iniciamos as atividades de campo e na sequência a transcrição das entrevistas.

Depois de coletados e transcritos os depoimentos, adentramos na quarta fase da pesquisa. Foram mais 6 (seis) encontros, realizados nos meses de setembro e outubro de 2008, que totalizaram aproximadamente 9 (nove) horas de atividades (Anexo B). Foi o momento da socialização dos resultados obtidos juntamente com a leitura e discussão de outras entrevistas realizadas. Para este expediente, fizemos uso do acervo de história oral do Museu Histórico de Concórdia. Trata-se de um conjunto de entrevistas, realizadas no início dos anos de 1990, pela Equipe Resgate, sob a coordenação do Professor Antenor Geraldo Zanetti Ferreira e que deu origem ao livro: *Concórdia: O rastro de sua história* (1992).

¹⁷ Tendo em vista nosso objetivo na presente pesquisa, o Roteiro Geral de Entrevista, foi construído previamente e apenas apresentado aos alunos/pesquisadores participantes. No entanto, nada impede que, dependendo da especificidade da pesquisa, se opte por construir coletivamente o Roteiro Geral.

A quarta fase assumiu características bem próximas de uma entrevista grupal¹⁸. Segundo George Gaskell (2002), as entrevistas grupais têm algumas características centrais: a) uma sinergia emerge da interação social (o grupo é mais que a soma das partes); b) é possível observar o processo do grupo, a dinâmica da atitude e da mudança de opinião e a liderança da opinião; e c) em um grupo pode haver um nível de envolvimento emocional que raramente é visto em uma entrevista individual. Nas entrevistas grupais, em geral, os sujeitos falam coisas diferentes das que costumam falar individualmente. Portanto, as entrevistas coletivas e individuais devem ser utilizadas de forma combinada, pois elas se complementam, propiciando a observação das relações de autoridade/poder entre os depoentes.

Estudando o desenvolvimento e formação de pequenos grupos, Tuckmann (apud GASKELL, 2002) verificou quatro etapas na formação de grupos: a) etapa de formação: predomina a confusão e incerteza até o estabelecimento de uma identidade do grupo; b) etapa “tempestuosa”: conflitos entre os membros entre si e surgimento da/s liderança/s; c) etapa das normas: superação da fase anterior e busca da coesão; e d) etapa do “desempenho”: estabilização do grupo e produção de significados. Gordon & Langmaid (apud GASKELL, 2002) descrevem uma quinta etapa, o “luto”: depois dos gravadores desligados, caracteriza-se por discussões semiprivadas que merecem a atenção do observador.

Nas entrevistas grupais, o entrevistador/pesquisador passa a ser um mediador e estimulador da comunicação:

No grupo focal, o entrevistador, muitas vezes chamado de moderador, é o catalisador da interação social (comunicação) entre os participantes. O objetivo do grupo focal é estimular os participantes a falar e a reagir àquilo que outras pessoas no grupo dizem. É interação social mais autêntica do que a entrevista em profundidade, um exemplo da unidade social mínima em operação e, como tal, os sentidos e representações que emergem são mais influenciados pela natureza social da interação do grupo em vez de se fundamentarem na perspectiva individual, como no caso da entrevista em profundidade [...] Com base nestes critérios, o grupo focal é um ambiente mais natural e holístico em que os participantes levam em consideração os pontos de vista dos outros na formulação de suas respostas e comentam suas próprias experiências e as dos outros. (GASKELL, 2002, p. 75-76).

Uma das potencialidades verificadas nessa fase de socialização das entrevistas no ambiente grupal é a sinergia nascida do intercâmbio de experiências. Conforme os alunos/pesquisadores foram socializando as histórias de vida por eles coletadas e relacionando com suas próprias experiências, várias redes de significações puderam ser tecidas, com implicações pedagógicas relevantes que abordaremos mais à frente.

Durante as quatro primeiras fases fizemos uso da observação participante nos encontros com os alunos/pesquisadores, fazendo anotações em uma caderneta de campo sobre os temas abordados, as compreensões dos alunos/pesquisadores envolvidos, os intercâmbios de experiências e as dificuldades encontradas durante a pesquisa. Também procuramos fazer anotações das conversas que tivemos com os/as entrevistados/as (antes e depois das entrevistas)¹⁹. Para Becker (1999, p.120), existem duas formas extremas de observação participante, e entre elas, várias gradações:

[...] Num dos extremos, o observador pode não participar em absoluto, como quando ele se esconde atrás de uma tela que permite que ele veja os participantes, mas não permite que eles o vejam; no outro, ele pode ser um participante em

¹⁸ Devido às dificuldades técnicas envolvidas na gravação de uma entrevista grupal envolvendo dez pessoas, optamos por fazer uso da caderneta de campo e anotar os aspectos relevantes desta quarta fase, que serão discutidos mais a frente.

¹⁹ Todos esses aspectos serão discutidos mais à frente no item: **A História Oral como Instrumento de Ensino na Educação Agrícola: Implicações Pedagógicas.**

caráter integral, morando na comunidade em estudo ou tendo um emprego de tempo integral na organização que estuda, e assim estando sujeito às mesmas chances de vida que qualquer outro membro do grupo. As técnicas específicas que usa são modeladas pelas exigências de desempenhar estes papéis diferentes; um observador oculto não pode entrevistar abertamente outros participantes, enquanto um observador conhecido pode descobrir que certos segredos do grupo são sistematicamente ocultados dele.

Em nosso caso, estamos mais próximos do segundo modelo, pois participamos ativamente da comunidade em estudo, fazendo perguntas e interagindo com seus integrantes.

Na quinta e última fase da pesquisa, adentramos em aspectos metodológicos característicos do trabalho histórico. Procuramos complementar os depoimentos coletados com outras fontes documentais e bibliográficas existentes, objetivando compreender qual a representação elaborada pelos sujeitos pesquisados sobre suas “origens” e o papel que a posse da terra assume nesse processo. Para tal, fizemos uso especialmente do acervo de história oral do Museu Histórico de Concórdia – ao qual já nos referimos anteriormente.

Nas quatro primeiras fases da pesquisa, os aspectos pedagógicos assumem papel de destaque; na última, a complementação e/ou confrontação dos depoimentos orais com documentos impressos/escritos, com interpretações historiográficas se tornaram preponderantes. No entanto, essa diferenciação não assume um caráter de concorrência ou oposição, sendo sua relação marcada pela complementaridade.

Enquanto projeto escolar, as primeiras fases atuaram como prática pedagógica responsável pela construção do conhecimento histórico por parte dos sujeitos envolvidos, a saber, professores/alunos/pesquisadores. Enquanto pesquisa histórica, a última fase dá ênfase ao espaço escolar e o seu entorno como um espaço de pesquisa, contribuindo para a compreensão da realidade social em que a escola está inserida e dessa forma trazendo elementos que podem e devem ser incorporados ao movimento curricular da escola.

4. MEMÓRIAS DA COLONIZAÇÃO DO OESTE CATARINENSE

Durante a realização desta pesquisa, tanto no conteúdo das memórias sociais coletadas quanto no momento de socialização dos resultados em conjunto com os alunos/pesquisadores, dois temas eminentes da historiografia regional tangenciaram nossas discussões sobre a importância que a posse da terra assume no contexto da colonização do oeste catarinense: a imigração italiana para o sul do Brasil e a Guerra do Contestado (1912-1916).

As memórias sociais coletadas se reportam às décadas entre 1930 e 1970 e aos primeiros anos da “Colônia Concórdia”, cuja colonização foi efetivada, a partir de 1926, pela Sociedade Territorial Mosele, Eberle e Ahrons Cia.. No entanto, para entendermos o significado e a importância da posse da terra para os italianos e ítalo-brasileiros que se estabeleceram no oeste catarinense precisamos compreender as características da sociedade camponesa e da economia colonial que se formou no Rio Grande do Sul, baseada na pequena propriedade e na policultura. A necessidade de reprodução desse modelo originou o fluxo migratório para o norte e noroeste do Rio Grande do Sul, e que, a partir de 1920, atravessou o rio Uruguai e atingiu as terras do oeste catarinense.

Outro importante elemento explicativo do processo de colonização do oeste catarinense é a Guerra do Contestado. Esse conflito é considerado um “divisor de águas” da história regional, marcando a desestruturação da ordem econômico-político-social vigente e o início do processo de “modernização” capitalista na região. Inserindo-se nesse processo, no período posterior à Guerra do Contestado, entre as décadas de 1920 e 1970, várias companhias colonizadoras passaram a atuar na região, promovendo e organizando a vinda de descendentes de colonos europeus, oriundos, sobretudo, das chamadas “colônias velhas” do Rio Grande do Sul.

Portanto, o objetivo deste capítulo é fazer uma revisão bibliográfica sobre esses dois importantes temas da historiografia regional, criando subsídios para compreendermos as representações dos alunos da EAFC/SC e de suas famílias em relação às suas origens e ao papel que a posse da terra assume nesse processo. Dessa forma, pretendemos contribuir para a compreensão da realidade local, enriquecendo o movimento curricular da EAFC/SC assim como criar elementos para a contextualização do conteúdo escolar como proposto pelas DCNEM's.

1.7. A Colonização Italiana no Rio Grande do Sul

A vinda de imigrantes italianos para o Brasil, no final do século XIX e início do seguinte, insere-se no contexto mais amplo da Segunda Revolução Industrial e da consolidação do capitalismo ao nível mundial. A acumulação de capital, a concentração da propriedade do solo e a emergência da indústria tiveram como contrapartida a expulsão do camponês da terra e a desarticulação da produção artesanal (PESAVENTO, 1984). Como consequência desse processo, entre 1876 e 1914, verificou-se a emigração de 14 milhões de italianos, o que representa a evasão de aproximadamente um terço da população italiana.



Ilustração 4 Regiões de origem dos imigrantes italianos que ingressaram no Brasil entre 1870 e 1920. (IBGE, 2000)

Deste total, cerca de 1,2 milhão vieram para o Brasil²⁰, atraídos pela política imigratória brasileira. No entanto, é preciso separar muito nitidamente dois grandes movimentos migratórios italianos para o Brasil. Devido à crise da escravidão na segunda metade do século XIX, o fluxo migratório que se dirigiu ao sudeste objetivava suprir as lavouras de café com trabalhadores. Já o fluxo migratório que se dirigiu ao sul do país, estava relacionado aos interesses geopolíticos de proteção das fronteiras, de povoamento e de integração dos “vazios demográficos” (SANTOS, 1994).

No Rio Grande do Sul, desde os primeiros momentos, os colonos chegavam como pequenos proprietários agrícolas, ocupando as terras impróprias para a criação de gado. Para o governo provincial, a imigração serviu de apoio à produção pecuária e charqueadora, além de produzir gêneros alimentícios para os centros urbanos emergentes²¹.

A grande maioria dos aproximadamente cem mil vênnetos, lombardos, trentinos e piemonteses que se estabeleceram no nordeste do Rio Grande do Sul, entre 1875 e 1914, eram *contadinos* pobres do norte da Itália, ou seja, pequenos agricultores empobrecidos que deixaram sua pátria para *Fazer a América*²², sendo os pequenos lotes²³ coloniais o palco dessa singular experiência histórica (RADIN, 1997).

²⁰ Segundo dados do IBGE, entre 1876 e 1920, ingressaram no Brasil 1.243.633 imigrantes italianos, procedentes do Vêneto (356.710), Campânia (166.080), Calábria (113.155), Lombardia (105.973), Abruzzi/Molizi (93.020), Toscana (81.056), Emília Romana (59.877), Basilicata (52.888), Sicília (44.390), Piemonte (40.336), Puglia (34.833), Marche (25.074), Lazio (15.982), Úmbria (11.818), Ligúria (9.328) e Sardenha (6.113). Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/brasil500/italianos/regorigem.html>>.

²¹ A política imigratória brasileira, tanto o movimento que se dirigiu ao sudeste, quanto o que se dirigiu ao sul, estava permeada por um discurso etnocêntrico que associava o negro, o caboclo e o indígena ao atraso e o imigrante branco, europeu e católico ao progresso e a “civilização”.

²² Cf. Deliso Villa (apud RADIN, 1997), no contexto da unificação, dos aproximadamente 30 milhões de habitantes da Itália, 21 milhões eram camponeses, que trabalhavam a terra de forma bastante rudimentar. Na pequena propriedade agrícola, os contratos agrários e as imposições fiscais pressionavam os camponeses a buscar em outros lugares as condições necessárias para reproduzirem-se.

A experiência histórica dos imigrantes italianos no sul do Brasil está intimamente vinculada à posse da terra e ao pequeno lote colonial. A terra não era apenas um investimento financeiro: representava mais que um local para trabalhar e viver; era o sinal da redenção econômica, da liberdade e da possibilidade de ascensão social (DE BONI; COSTA, 1991). Assim se forma, no nordeste do Rio Grande do Sul, um modelo de colonização baseado na agricultura tradicional, pequena propriedade rural, na policultura e na mão-de-obra familiar, diferindo do modelo fundiário tradicional brasileiro.

Segundo Vanini (2004), o desenvolvimento e o sucesso econômico dos minifúndios dependiam da força dos braços do núcleo familiar colonial. Assim, muito logo os colonos perceberam que a mão-de-obra doméstica representava o principal eixo de expansão e capitalização da economia familiar²⁴. A principal estratégia era produzir e economizar ao máximo, garantindo a autonomia econômica em relação ao lote.

O pai era figura incontestável, respeitada e temida. Era ele quem dirigia o núcleo colonial, distribuindo, supervisionando e organizando o desenvolvimento das tarefas. O trabalho dos filhos era retribuído na ocasião de seus casamentos, ajudando-os na compra do seu lote de terra.

Já nas primeiras décadas da imigração, o crescimento populacional provocou um fluxo migratório interno. Devido à grande densidade populacional, ao esgotamento do solo e do próprio modelo da economia colonial que, sob o risco de inviabilidade econômica, impedia a divisão da pequena propriedade rural entre os descendentes, a fronteira agrícola se deslocou intensamente, levando o excedente populacional a abandonar as *Colônias Velhas*²⁵, ultrapassando o Rio das Antas em direção ao norte. Após 1880, as frentes de ocupação originaram as *Colônias Novas*²⁶, com o loteamento de terras para além do rio das Antas.

²³ Cf. Carboni e Maestri (2000), os lotes coloniais na região de colonização italiana do Rio Grande do Sul variavam de 20 a 40 hectares. Em forma de retângulo, possuíam 200 a 250 metros de frente a 1000 a 1200 metros de fundo.

²⁴ Cf. Vanini (2004), na Itália, a realidade sócio-econômica exigia que os camponeses praticassem o controle da natalidade devido à carência de trabalho, de terras e de meios de subsistência. Esse padrão demográfico logo seria invertido ao chegar ao Brasil, estabelecendo-se verdadeira tendência pró-natalista nas comunidades camponesas ítalo-gaúchas. As terras abundantes acessíveis aos colonos e o papel determinante da mão-de-obra familiar na exploração colonial foram fatores essenciais desse processo, levando o imigrante a constituir família numerosa, com o uma média de 7,2 filhos por casal.

²⁵ Cf. Radin, são conhecidas como “Colônias Velhas” as colônias de Caxias do Sul, Dona Isabel (Bento Gonçalves), Conde D’Eu (Garibaldi), instaladas entre 1875 e 1884, na Serra Gaúcha; e a de Silveira Martins, criada em 1877.

²⁶ Cf. Radin, são denominadas “Colônias Novas” as colônias de Antônio Prado, Alfredo Chaves, Encantado e Guaporé, fundadas entre 1882 e 1892.



Ilustração 5: Colônias Italianas do Rio Grande do Sul (RADIN, 1997, p. 1997)

Segundo Radin (1997), no início do século XX, as fronteiras da colonização riograndense eram consideradas esgotadas. Alegando ser onerosa aos cofres públicos, os grandes fazendeiros passaram a pressionar as autoridades e a opinião pública a se posicionarem contra a imigração²⁷. Paralelamente, o governo catarinense, depois de equacionada a Guerra do Contestado e fixados os limites com o Estado do Paraná, aliena grande parte das terras “devolutas” do ex-Contestado às companhias colonizadoras que, através de intensa propaganda, passaram a promover a vinda de descendentes de imigrantes italianos e alemães das chamadas Colônias Velhas para o oeste catarinense²⁸. Esse processo aconteceu de maneira mais intensa entre as décadas de 1930 e 1950, diminuindo gradativamente nas décadas seguintes, extinguindo-se quase que totalmente na década de 1970.

1.8. A Guerra do Contestado, a Questão Fundiária e o Processo de “Modernização” Capitalista no Oeste Catarinense

Para compreender a Guerra do Contestado, é preciso centralizar nossa análise no contexto da “modernização” capitalista vivenciado pela região a partir do final do século XIX

²⁷ Cf. De Boni e Costa (1991), os gastos com a imigração revertiam rapidamente aos cofres públicos. O verdadeiro motivo do Rio Grande do Sul limitar os gastos com a entrada de imigrantes, deve-se ao sistema fundiário dominante, que só admitia a pequena propriedade longe dos grandes latifúndios pecuaristas.

²⁸ Embora não faça parte do tema desta pesquisa, este mesmo movimento migratório atinge também o sudoeste do Paraná (território do ex-Contestado que fica sob domínio paranaense), aonde, em 1957, posseiros expulsam agentes da companhia de terra CITLA (Sociedade Cleveland Industrial e Territorial Ltda.) que detinha o domínio legal sobre as terras do sudoeste do Paraná. A situação só foi normalizada, entre 1962 e 1973, quando do GETSOP (Grupo Executivo para as terras do Sudoeste do Paraná), realiza um verdadeiro trabalho de reforma agrária na região, transformando mais de 50 mil posseiros em proprietários. Sobre esse assunto ver, Hermógenes Lazier, *Análise Histórica da Posse da Terra no Sudoeste do Paraná* (1988), Rubens Martins, *Entre Jagunços e Posseiros* (1986), e, Ruy Wachowicz, *Paraná, Sudoeste, Ocupação e Colonização* (1985).

e início do seguinte, expropriando terras e transformando costumes e tradições²⁹, numa investida feita em nome do progresso e da civilização e ostensivamente apoiada pelo governo e pelas elites.

A região disputada entre os estados do Paraná e Santa Catarina foi palco de um dos conflitos sociais mais sangrentos da história brasileira: a Guerra do Contestado (1912-1916). Inicialmente considerado como um movimento de fanáticos religiosos, bandoleiros e desordeiros, foi assunto ignorado pela historiografia brasileira até a década de 1950. Até então, o que se tinha eram os volumosos relatos de militares, de médicos e de religiosos que estiveram presentes na área durante o conflito, assumindo o aspecto de bibliografia documental sobre o assunto³⁰.

Para Vicente Dobroruka (s/data), a divisão proposta por José Calasans para compreender a produção historiográfica nacional sobre os movimentos messiânicos, pode, em linhas gerais, ser aplicada ao Contestado. Para esse autor, num primeiro momento, predominou a fase “euclidiana”, onde os movimentos messiânicos foram interpretados como reflexo do fanatismo, como patologia individual dos místicos ou como patologia coletiva dos sertanejos. Num segundo momento (décadas de 1970 e 1980), esses movimentos foram interpretados como expressão dos conflitos de classes no campo – seguindo a tendência marxista então predominante; por fim, o momento atual (a partir da década de 1990) em que os movimentos messiânicos passaram a ser entendidos a partir de suas próprias referências culturais.

Segundo Piazza (1998), a eclosão do movimento tem sua origem na confluência de uma complexa problemática envolvendo: **a)** a questão dos limites internacionais (entre Brasil e Argentina) e interestaduais (entre Paraná e Santa Catarina)³¹; **b)** as populações marginalizadas; **c)** os monges e o messianismo e as reações da Igreja Católica³²; **d)** a atuação

²⁹ Para uma análise da resistência camponesa ao processo de expropriação baseada na tradição e no costume ver Tarcísio Motta Carvalho, “*Nós não tem direito*”: costume e direito à terra no Contestado (1912/1916) (2002).

³⁰ Cf. Piazza (1998), fazem parte desse momento historiográfico as seguintes obras: Setembrino de Carvalho, *Relatório – a pacificação do Contestado* (1916); Demerval Peixoto (pseudônimo de Crivelato Marcial), *A campanha do Contestado – episódios e impressões* (1916); Herculano Teixeira d’Assumpção, *A campanha do Contestado* (1918); *Reminiscência do Frei Rogério Neuhaus* (1939), narradas por Frei Pedro Sinzig.

Para Vicente Dobrokura (s/data), nessa primeira fase da produção historiográfica sobre os movimentos messiânicos predominou o viés euclidiano e em alguns casos, sob a influência da pseudociência criminológica, algumas obras adotaram um enfoque “médico” apontando como causa do movimento a patologia individual ou coletiva dos sertanejos. Os autores mais importantes neste tipo de abordagem foram: Padre Geraldo Pauwels, *Contribuição para o estudo do fanatismo no sertão sul brasileiro* (1933); Demerval Peixoto, *A campanha do Contestado – episódios e impressões* (1916); e Aujor Ávila da Luz, *Os fanáticos – crimes e aberrações da religiosidade de nossos caboclos (Contribuição para o estudo de antropossociologia criminal e da história do movimento dos fanáticos em Santa Catarina)* (1952).

³¹ Vicente Dobrokura (s/data) aponta três eixos tradicionais para o estudo do Contestado: a) a vida (ou melhor, as vidas) de João Maria e seu sucessor, José Maria, como conduzindo ao fanatismo catalisador da miséria sertaneja; b) o papel do capital internacional introduzido na área aonde iria se originar a guerra; e c) a questão de limites como motivador da guerra. Concordamos com o autor, quando afirma ser esta última a mais falha das três.

O autor que mais detalhadamente explora a questão de limites como um dos elementos causadores do movimento é Oswaldo Rodrigues Cabral, em sua obra *A campanha do Contestado* (1979). No entanto, mesmo para esse autor, a questão de limites só pode ser apontada como causa da guerra na medida em que relegou os habitantes da região à marginalidade social.

³² Segundo Piazza (1998), a abordagem do Contestado enquanto expressão messiânica tem sua origem no aparecimento da Universidade de São Paulo na região, nas décadas de 1950 e 1960. Foi neste momento que foram produzidos os três clássicos sobre o messianismo no Contestado: a tese de Maria Isaura Pereira Queiroz *La Guerre Sainte au Brésil: le mouvement messianique du Contestado* (1955); o livro de Maurício Vinhas de

da “Brazil Railway Company” na desapropriação das terras ao longo do trecho da Estrada de Ferro São Paulo-Rio Grande (EFSPRS), bem como de suas subsidiárias a “Southern Brazil Lumber & Colonization Company” e a “Brazil Colonization & Development Company”; e) a desestruturação da ordem coronelista até então vigente na região; e f) os diversos aspectos econômicos envolvidos na questão.

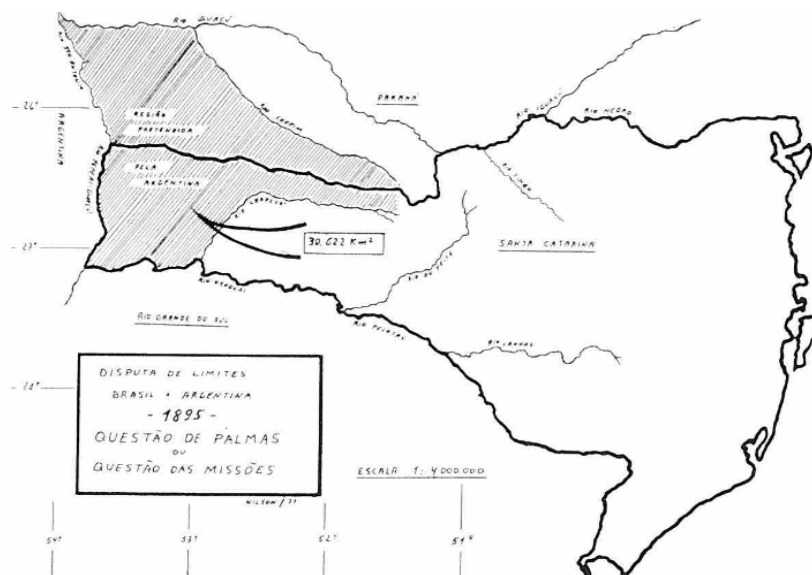


Ilustração 6: Disputa de Limites entre Brasil e Argentina (1895) (THOMÉ, 1983, p. 82)

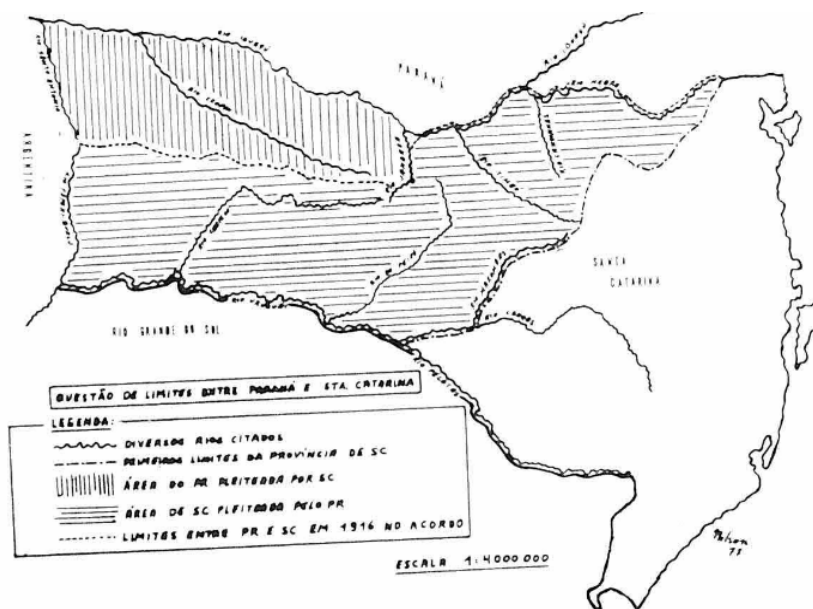


Ilustração 7: Questão de Limites entre Paraná e Santa Catarina (THOME, 1983, p. 82)

Segundo Auras (2001), a abrupta chegada de novas forças capitalistas na região, representadas pelo Grupo Farquhar e os empreendimentos a ele associado – ferrovia,

Queiroz, *Messianismo e conflito social – A guerra sertaneja do Contestado, 1912-1916* (1966); e Douglas Teixeira Monteiro, *Os errantes do Novo século: Um estudo sobre o surto milenarista do Contestado* (1974).

madeireiras e companhias colonizadoras -, desestruturou a ordem econômico-político-social vigente, baseada na criação extensiva de gado, na coleta de erva-mate (*Ilex paraguayensis*), na extração de madeira e no coronelismo.

A colonização oficial do planalto catarinense ocorreu a partir do final do século XVIII, quando chegou à região a caravana de Correa Pinto, em 1767, cumprindo ordens do governador da Capitania de São Paulo, D. Luís Antônio de Sousa, o Morgado de Mateus³³. A partir daquele momento, a terra deixa de ser de usufruto comum. O sistema legal para obtenção de terras era a concessão real por meio de sesmarias - doadas a título gratuito e hereditário - às pessoas mais destacadas no serviço de Sua Majestade e que comprovassem ter família numerosa e posses suficientes para fazê-las produzir. Dessa forma, através do grande latifúndio e da criação extensiva de gado, o planalto catarinense integrou-se à economia nacional, como fornecedora de gado à região sudeste.

Aquelas pessoas que não tiveram acesso às terras tornaram-se agregadas de um ou outro fazendeiro, dando origem a uma rígida estratificação social³⁴. As relações sociais respeitavam uma rígida hierarquia social abrandada pelos laços de dependência pessoal entre os fazendeiros e seus agregados, oficializados pelas relações de compadrio. Originou-se, assim, a estrutura coronelista vigente na região planaltina. Queiroz (1981, p. 45) assim define as relações de compadrio predominantes na região:

Cada grupo era constituído por dois círculos concêntricos: a família-extensa e a *gente* do fazendeiro Fulano. Laços de compadrio e afilhadagem ligavam ainda mais o fazendeiro ao pessoal que não pertencia à própria família; em certos casos, esses laços envolviam sitiantes e posseiros isolados, que residiam mais ou menos distantes da fazenda. De qualquer forma, ajudavam a mistificar as relações reais dentro do grupo. Não porque pressupusessem um igualitarismo qualquer. Ao contrário, como que refletindo em microcosmo a hierarquia de toda a região, as pessoas que viviam ou gravitavam em torno de uma fazenda distribuíam-se hierarquicamente e disto possuíam consciência. Procurava-se manter, isto sim, o mito de que não havia antagonismo no interior do grupo e, realmente, a crença de que o fazendeiro seria o maior e o mais sincero defensor de seus parentes, compadres e afilhados e conservava até que a vida se encarregasse de demonstrar ao contrário.

Cada município possuía o seu chefe político local, o seu *mandachuva* que, por laços de ajuda mútua, vinculava-se a outros *coronéis* e ao governo estadual, mantendo o domínio sobre uma determinada região. Com a entrada de novas forças econômicas na região no final do século XIX, esses laços de solidariedade entre os fazendeiros foram rompidos, sendo as lealdades aos companheiros de seita sobrepostas às afinidades compadrescas (QUEIROZ, 1981)³⁵.

O crescimento populacional e a necessidade de manter a grande propriedade rural como unidade produtiva, fez com que as famílias dos agregados se dirigissem para as terras devolutas do norte e extremo oeste do planalto catarinense. Nessas terras cobertas por densas florestas aonde predominavam os pinheirais (*Araucária brasiliensis*) e os ervais (*Ilex paraguayensis*), dedicando-se à pequena lavoura de subsistência, à extração madeireira e/ou à

³³ Para uma discussão detalhada das pretensões expansionistas do Morgado de Mateus e a questão dos limites entre as capitanias de São Paulo e Santa Catarina - indefinição que foi herdada pelo Paraná depois de seu desmembramento da Capitania de São Paulo, em 1853 - e suas implicações no Movimento do Contestado, ver Cabral (1979).

³⁴ Luz(1998) e Cabral (1979), fazem a distinção de dois grupos sociais básicos da sociedade planaltina: fazendeiros e agregados. Já Queiroz (1981), divide a sociedade agropastoril do planalto catarinense em: a) coronéis, b) fazendeiros, c) criadores ou meio-fazendeiros, d) lavradores, e) agregados, e f) peões.

³⁵ Quem vai aprofundar esta problemática da desestruturação da ordem coronelista vigente como um dos motivos da Guerra do Contestado será Duglas Teixeira Monteiro, *Os errantes do novo século* (1974).

coleta de erva-mate, iria nascer o “caboclo” do Contestado³⁶. A pequena propriedade rural que nos campos de criação de gado do planalto catarinense não encontrou condições de nascer, encontrou lugar favorável nos matos fechados cobertos de imbuías, pinheiros e erva-mate então existentes no oeste catarinense.

Conforme apontado por Queiroz (1981), o problema da escassez de terras devolutas no final do século XIX é agravado com a Proclamação da República. Ao entregar o controle sobre as terras públicas aos Estados, esses distribuíram as últimas extensões de terras disponíveis aos chefes políticos locais. Diminuiu, assim, a possibilidade de coleta de erva-mate em terras devolutas. E, com a valorização da erva-mate, os fazendeiros começaram a coibir o que eles denominaram a “coleta abusiva do mate” em terras de sua propriedade ou por eles arrendadas³⁷, originando a expulsão dos *intrusos*, agravando a situação e criando o ambiente propício à eclosão do conflito³⁸.

A situação se agravou com a construção da EFSPRS³⁹. Esta obteve do governo federal uma concessão de terras equivalente a uma superfície de nove quilômetros para cada lado do eixo da ferrovia. A área total assim obtida deveria ser escolhida e demarcada, sem levar em conta sesmarias nem posses, dentro de uma zona de trinta quilômetros, ou seja, quinze para cada lado.

A concessão original dada pelo Império em 1889 a Teixeira Soares e ratificada pelo Governo Provisório da República em 1890, previa não somente a construção da ferrovia, mas também o estabelecimento de núcleos coloniais ao longo de seu traçado, estabelecendo um prazo de 50 anos para a colonização das terras concedidas. Ao fim deste prazo, as terras devolutas retornariam à União. Em 1906, a Brazil Railway Co., pertencente ao Grupo Farquhar⁴⁰, assumiu o controle acionário da EFSPRS, que tinha a concessão de interligar todo

³⁶ A tendência predominante na historiografia foi pensar o caboclo do contestado através de critérios étnicos e como resultado da miscigenação entre os indígenas e os luso-brasileiros. No entanto, mais recentemente, os estudos sobre a Guerra do Contestado têm procurado compreender o caboclo através de suas próprias referências culturais, pensando-os a partir de seus costumes, valores, crenças e modos de vida. Sobre este assunto ver Poli (1991), Carvalho (2002) e Marcon (2003).

³⁷ Segundo Auras (2001), na coleta de erva-mate em Santa Catarina podem ser identificados dois circuitos de dominação econômica: **a)** pequenos proprietários ou posseiros entregavam o produto na bodega mais próxima, aonde geralmente já tinha contas à espera de pagamento; daí o mate era encaminhado para um dos armazéns do interior e, posteriormente, para Joinville-SC; e **b)** o “coronel” permitia que o peão ervateiro exercesse a coleta em seus domínios, desde que o produto final deste trabalho fosse a ele entregue, evidentemente, por um baixo preço; daí, o mate era encaminhado para um dos vários armazéns do interior, que por sua vez, o remetia para Joinville-SC.

³⁸ Esta é a origem social dos sertanejos que engrossaram os redutos e cidades santas do Contestado. Trata-se de pequenos agricultores expropriados, posseiros expulsos por fazendeiros, fazendeiros envolvidos em disputa pelo poder na região, bandidos a procura de refúgio, e mais tarde, os trabalhadores da EFSPRS. Conforme apontado por Auras (2001), o povoamento do planalto catarinense esteve associado a três importantes eventos da história sulina: **a)** o comércio de gado entre São Paulo e Rio Grande do Sul, no século XVIII, que fez surgir os primeiros povoadores permanentes nos campos de Lages e diversas outras povoações no caminho das tropas; **b)** A Revolução Farroupilha (1835-1845), que se alastrou pelo planalto catarinense, onde foi proclamada, 1839, a República Juliana, também contribuiu para seu povoamento; e **c)** sobretudo a Revolução Federalista (1893), quando o planalto catarinense foi percorrido por tropas de revolucionários e legalistas em luta; ao término da revolução, muitos federalistas acabaram se refugiando na região.

³⁹ As informações referentes à EFSPRS foram retiradas da obra de Nilson Thomé, *Trem de Ferro: Ferrovia do Contestado* (1983).

⁴⁰ O Grupo ou Sindicato Farquhar, de propriedade do norte-americano Percival Farquhar, atuou em diversos empreendimentos no Brasil no início do século XX: incorporação da Rio de Janeiro Light & Power Company; construção e exploração do Porto de Belém; construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré; criação da Companhia de Navegação do Amazonas, que passou a dominar o transporte fluvial naquela área; criação da Amazon Development Co. e a Amazon Land & Colonization Co. que detinham a posse de 60.000 Km² de terra que hoje constituem o território do Amapá; construção de diversas estradas de ferro (E.F. Paraná, E.F. Dona Teresa Cristina, E.F. Mogiana, E.F. Paulista, E.F. Sorocabana, E.F. São Paulo-Rio Grande, etc.); controle do porto do Rio de Janeiro e de Paranaguá –PR; propriedades de grandes fazendas de gado no Pantanal

o sul do Brasil. Farquhar tinha esperança de desenvolver agricultura comercial na área (tendo em vista abastecer São Paulo) e a exportação de madeira, via porto de Paranaguá-PR (THOME, 1983).

Objetivando promover o serviço de colonização das terras ao longo da estrada de ferro e explorar os pinheirais existentes na região, ainda em 1907, entrou nos planos da *Brazil Railway Company* a constituição de uma empresa subsidiária, a *Southern Brazil Lumber and Colonization Company*. Mesmo não conseguindo autorização para apoderar-se dos terrenos vinculados à ferrovia, em 1909, o Sindicato Farquhar implantou sua projetada empresa colonizadora. Fazendo uso de sua influência política⁴¹, a *Lumber* adquire milhares de quilômetros quadrados de terra e providencia a construção de duas grandes madeireiras na região: uma em Três Barras e outra em Calmon, em Santa Catarina.

A região escolhida pela companhia não podia ser das melhores. Além dos seculares pinheirais, a região era servida pela estrada de ferro o que permitia fácil escoamento da madeira pelo porto de São Francisco-SC ou Paranaguá-PR. Segundo Thomé (1983, p. 125), na área escolhida pela Companhia,

[...] existiam instaladas muitas fazendas, de criação de gado, de culturas diversas, e engenhos de erva-mate de propriedade de muitos coronéis da Guarda Nacional, ricos fazendeiros e influentes políticos, e haviam muitos quilômetros quadrados de terras devolutas, ocupadas por posseiros avulsos, sem títulos plenos de posse e domínio. A *Lumber* escolheu as melhores porções de mato, sendo que, além de adquirir terras cobertas suficientes para a exploração, firmou diversos contratos com fazendeiros locais, pelos quais se comprometia a serrar e tirar os pinheiros dos campos, para 'limpá-los das grimpas, favorecendo as pastagens'.

Em 1912, a *Brazil Railway Co.* consegue a autorização do Governo Federal para a criação de outra empresa subsidiária, a *Brazil Development and Colonization Co.*, com a finalidade de promover a colonização das terras ao longo da ferrovia. No entanto, quando os agrimensores contratados pelas duas companhias (*Brazil Development and Colonization Co.* e *Southern Brazil Lumber and Colonization Co.*) partiram para a demarcação das terras a que legalmente tinham direito, defrontaram-se com a maior parte delas ocupadas, com seus proprietários com títulos legais de posse e domínio, alguns expedidos antes de 1889 pelo Império, e outros, após 1891 pelos Estados.

Conforme apontado por Thomé (1983), tanto o Paraná quanto Santa Catarina, mesmo tendo conhecimento do traçado da ferrovia (publicado em 1893), alegando não estar o projeto reconhecido definitivamente e fazendo uso do direito que lhes concedia a Constituição da República, passaram a alienar grandes extensões de terras devolutas, inclusive as compreendidas na faixa privilegiada da EFSPRS. Cada Estado procurava garantir o seu domínio sobre a região contestada. Mas não eram apenas as companhias que se aproveitavam desta disputa e indefinição de limites:

Deles se beneficiavam também, em larga medida, os *coronéis* do interior e seus apaniguados, em suma, todos os que dispunham de influência política sobre os governos estaduais. Àquela época denominavam-se bendengós largos tratos adquiridos por preços irrisórios aos governos estaduais e que, depois de expulsos os

em nome da Brazil Land, Cattle & Packing Co.; fundação do primeiro frigorífico do Brasil, em Osasco-SP; construção da maior serraria da América do Sul, em Três Barras-SC (AURAS, 2001).

⁴¹ Para se ter uma idéia dessa influência, basta lembrar que Afonso Camargo, vice-governador do Paraná, era também advogado da *Lumber*. Em julho de 1913, por não concordar com as negociações de terras em detrimento do interesse público, José Niepce da Silva, Secretário de Obras Públicas do Paraná, demite-se. Em uma série de artigos publicados no jornal "A Tribuna" de Curitiba, denuncia que quase que diariamente comparecia à Secretaria o Dr. Afonso Camargo para defender os interesses da *Lumber* e dos "coronéis". (QUEIROZ, 1981).

posseiros, eram logo passados adiante ou permaneciam incultos, à espera de ocasião mais propícia para venda. Assim se refere um estudioso aos especuladores de terras: “Quando têm notícia da valorização de uma certa zona, com a entrada de colono, correm logo a requerer grandes áreas com a finalidade única de revendê-las a preço dez ou vinte vezes mais que seu custo obtido através de requerimentos, por concessões, por vezes escandalosas e quase sempre prejudiciais ao patrimônio da União e do Estado.” (QUEIROZ, 1981, p. 75).

Mesmo depois de firmado o “Acordo de Limites” entre Paraná e Santa Catarina, em 1916, a questão continuou ulteriormente não mais pelo enfoque dos limites, mas a respeito da posse dos terrenos devolutos que haviam sido alienados pelo Paraná às companhias acima citadas ou a particulares, e que estavam situados em áreas pertencentes à Santa Catarina. Segundo Thomé (1983), existia até triplicidade de títulos sobre uma mesma área. A primeira tentativa de regularização das posses ocorre somente em 1975, com a chegada do INCRA na região⁴².

Para Carvalho (s/data), a Guerra do Contestado deve ser entendida no contexto mais amplo de consolidação da ideologia republicana, momento de disputa pelo controle do Estado enquanto disputa de valores e representações, enquanto momento de construção de uma determinada hegemonia em torno do discurso da “vocalização eminentemente agrícola do Brasil”. Trata-se de compreender o Contestado dentro da conjuntura histórica do final do século XIX e início do século XX, marcada pela Abolição e pela dupla problemática a ela relacionada: **a)** o discurso que veiculava a necessidade de branqueamento da população (questão do trabalho); e **b)** a necessidade de proteção à grande propriedade (questão da terra).

Para a região do Contestado, a “saída” encontrada para estas duas necessidades foi a expulsão de pequenos posseiros, há muito presentes na região e a instalação de importantes projetos de colonização, especialmente européia. Assim, mesmo que as legislações estaduais estivessem se constituindo de forma a adotar uma postura liberal em relação as posses, a especificidade do planalto catarinense exigiu a efetiva regularização da propriedade da terra, o que gerou conflitos intraclasses dominante, mas também entre estes e os caboclos. (CARVALHO, s/data, p. 10).

Para Carvalho (s/data), a Guerra do Contestado é um momento ímpar para compreendermos a “modernização” capitalista vivida pelo Brasil no início da República. É o momento da construção ideológica da *vocalização eminentemente agrícola do país*, calcado em *modernas* relações de trabalho, na apropriação privada da terra, visando à produção de excedentes para o mercado, em oposição às formas *arcaicas* de agricultura de subsistência baseadas na posse da terra. Nesse sentido,

[...] o Contestado é um evento privilegiado para percebermos como uma determinada construção ideológica tornou possível empreender uma série de transformações do planalto catarinense, expropriando e expulsando todo um conjunto de trabalhadores rurais, destruir a economia de subsistência desses caboclos, ao mesmo tempo em que se consolidava um discurso que associava os destinos do país à agricultura. (CARVALHO, s/data, p. 10).

⁴² Em seu livro *Memória, História e Cultura* (2003), Telmo Marcon aborda a questão dos conflitos fundiários na região de Chapecó-SC; disputas que têm sua origem nos vários títulos de terras expedidos na região pelo governo paranaense, catarinense e federal. O autor também relata nesse livro, as memórias de caboclos que foram expulsos pelas companhias de terras que atuaram na região, durante as décadas de 1920 e 1970. Segundo Marcon, somente com a chegada do INCRA que a posse da terra foi definitivamente regularizada na região.

O não-reconhecimento do direito à posse da terra ao caboclo que habitava a região do contestado está relacionado a esse discurso ruralista que identifica o *moderno agricultor* ao imigrante e o *atraso* ao agricultor nacional. Conforme Carvalho (s/data), a associação da Guerra do Contestado à disputa de terras não passou despercebido por alguns oficiais que atuaram na repressão ao movimento. Demerval Peixoto, em sua *A campanha do Contestado – episódios e impressões* (1916), deixou registrado a oposição entre *moderno X arcaico*:

O lugarejo plantado no cimo de uma pequena elevação [...] distante cinco léguas para o leste da estação de Caçador, pouca importância esta levou ao lugarejo pobre; os matutos continuavam como dantes, a buscar o café e o açúcar em Curitiba ou em Campos Novos, preferindo vencer dezenas de léguas em cargueiros do que aceitarem serviços da estrada de ferro que havia se apropriado dos terrenos dos posseiros antigos. Eram pois, irreconciliáveis inimigos do trem de ferro. Havia-se gerado entre aquela ignorante gente a convicção de que as iniciais EFSPRS [Estrada de Ferro São Paulo-Rio Grande] nos trens traduziam a esquisita sentença estrada feita somente para roubar pro governo. Atrasados nos costumes, falhos de toda instrução, evitavam sempre aproximar-se do progresso. A estrada de ferro fora-lhes, portanto, um espantinho, havia-lhes preterido nas posses das terras devolutas do governo [...]. (PEIXOTO apud CARVALHO, s/data, p. 12).

Para Queiroz (1981, p. 13-14), na Guerra do Contestado “pela primeira vez em nossa História as massas camponesas manifestaram a clara consciência da necessidade de garantir o seu ‘direito de terras’”. No entanto, mais do que uma disputa por terras, a guerra deve ser compreendida como um choque entre diferentes visões de mundo⁴³. Como ressaltado por Monteiro (1974), o desencantamento com o mundo vigente (crise do mandonismo local associado à chegada de poderosas forças capitalistas na região), conduz os sertanejos a recriar um mundo alternativo, dando origem à Irmandade Cabocla. Se esse mundo recriado assumiu tonalidades messiânicas e milenaristas, explica Auras (2001), deve-se ao fato de ser esta a linguagem que o sertanejo mais dominava.

Ao recriar um mundo fraterno e igualitário, baseado na posse comum dos bens – principalmente da terra, entendida enquanto valor de uso -, José Maria e seus seguidores representaram um obstáculo ao próprio cerne da dominação de classe capitalista, posto que elaboraram uma nova visão de mundo que considerava injusta e ilegítima os valores da modernidade que estavam sendo impostos. Para Carvalho (s/data, p. 13),

Não é difícil compreender porque tais valores se chocavam com aqueles que se vinham constituindo como hegemônicos no início do século XX, já que, como vimos, uma das questões fundamentais que se colocava para as classes dominantes agrárias após a abolição era justamente limitar a liberdade dos homens e compeli-los à mercantilização da sua força de trabalho. Neste sentido, o impedimento do acesso à terra, tornava-se crucial. A necessidade da criação de mecanismos que garantissem a continuidade da exploração por meios extra-econômicos fazia do Estado o *locus* privilegiado para o exercício da violência simbólica, onde práticas e atitudes como aquelas que vimos para os caboclos do Contestado seriam taxadas como atrasadas e arcaicas.

Segundo Carvalho (s/data), a instauração, expansão e consolidação do capitalismo no planalto catarinense não apenas modificou e desenvolveu as forças produtivas vigentes, como também alterou profundamente as relações sociais com a terra e com a floresta, rompendo

⁴³ Somente dessa forma poderíamos rebater argumentos como os de Cavalcanti (2006), segundo o qual, o movimento do Contestado foi pura expressão do fanatismo dos sertanejos e não uma disputa por terras, argumentando que havia abundância delas na região e que seu valor era plenamente acessível aos sertanejos. No entanto, o que está em jogo é o próprio processo de modernização capitalista transformando o valor de uso da terra em valor de troca, ou seja, necessidade de pagar pela posse da terra e não o seu valor em si.

com os antigos padrões e estratégias de reprodução social dos sertanejos. Neste sentido, a Guerra do Contestado pode ser pensada como um momento emblemático da constituição do capitalismo brasileiro.

1.9. A Atuação das Companhias Colonizadoras no Oeste Catarinense

A concessão original da EFSPRS à Teixeira Soares em 1889, previa não apenas a construção e exploração da ferrovia, mas também o estabelecimento de núcleos coloniais às suas margens. Por essa razão, o Governo Imperial concede à Teixeira Soares o direito de explorar 30 quilômetros para cada lado do eixo da ferrovia, sob a condição de que o mesmo promovesse a inserção de 10 mil famílias estrangeiras e nacionais – estas limitadas a 15% do total – dentro de 15 anos. Com a Proclamação da República, o Governo Provisório, pelo Decreto nº. 305 de 1890, confirma a concessão anterior, mas reduz para 15 quilômetros a área destinada à colonização e amplia para 50 anos o prazo para sua efetivação. Caso a colonização não se efetivasse no prazo determinado, as terras retornariam à União (THOMÉ, 1983).

Após assumir o controle acionário da EFSPRS, em 1906, a *Brazil Railway Co.* procurou efetivar a colonização dos terrenos marginais à ferrovia. Para tal, criou duas empresas subsidiárias, a *Southern Brazil Lumber and Colonization Co.*⁴⁴, e a *Brazil Development and Colonization Co.*, em 1909 e 1912, respectivamente. No entanto, quando os agrimensores começaram a medir as áreas ao longo do eixo da ferrovia se depararam com áreas já ocupadas. Segundo Thomé (1983, p. 179):

Primeiro a companhia respeitou as áreas de diversos particulares, quase todos grandes fazendeiros, cujos títulos de propriedade haviam sido expedidos antes de 1889, e a seguir, demarcou terrenos que, apesar de terem documentos não eram habitados por seus proprietários. Ainda assim faltou terra para que fosse completada a superfície total a que tinha direito, pois diversas posses foram respeitadas.

A partir de 1911, o governo paranaense, reconheceu o direito da *Brazil Railway Co.* às terras cedidas pela concessão original, e não havendo áreas devolutas suficientes para completar a superfície total dentro da faixa privilegiada dos 15 quilômetros para cada lado do eixo da ferrovia, passou a expedir títulos de propriedade à companhia em outras áreas, principalmente a oeste do Rio do Peixe, à época sob jurisdição paranaense, mas que, após o Acordo de Limites (1916) e a definição das fronteiras entre Paraná e Santa Catarina, passou a pertencer a este último.

Santa Catarina não reconheceu a validade dos títulos de terras expedidos pelo Paraná no ex-Contestado, ou seja, no oeste catarinense. Segundo Ferreira (1992), pela Lei Estadual nº. 1.181 de 1917, o governo catarinense determinou que todos os títulos expedidos pelo Estado do Paraná fossem registrados e validados em Santa Catarina dentro de um prazo de dois anos, a contar de 1º de janeiro de 1918. Pela Lei Estadual nº. 1.235 de 1918, tal obrigatoriedade de registro foi estendida aos títulos concedidos pelos governos do Império e da União. O próprio governo de Santa Catarina, visando a incorporação da região recentemente anexada, em 1917, criou no oeste catarinense os municípios de Mafra, Porto União, Chapecó e Cruzeiro (atual Joaçaba), e passou a expedir títulos de terras a particulares

⁴⁴ Como o Governo indeferiu o pedido da *Southern Brazil Lumber and Colonization Co.* de utilizar os terrenos concedidos à EFSPRS para a extração de madeira e posterior colonização, a *Lumber* acaba adquirindo do Governo do Paraná outras extensões de terras devolutas na região, aonde constrói duas grandes serrarias, uma em Calmon e outra em Três Barras, ambas em território que, após o Acordo de Limites entre Paraná e Santa Catarina, passariam à jurisdição catarinense.

ou a outras companhias colonizadoras, criando situações de duplicidade ou até triplicidade de titulação de algumas terras. No entanto, recorrendo à justiça, várias ações, acabam dando ganho de causa à *Brazil Development and Colonization Co.*, como as julgadas entre 1924 e 1926 onde o governo de Santa Catarina:

[...] obrigou-se a reconhecer entre outros títulos de concessões de terras, o de 19 de abril de 1924, que entregava 274 mil hectares; o de 26 de novembro de 1924 englobando mais de 54 mil hectares; dois de 11 de fevereiro de 1926, somando 110 mil hectares. Ao todo foram efetivados à Development 5.765.467.388 metros quadrados. (THOMÉ, 1983, p. 150).

Em 1922 a *Brazil Development and Colonization Co.* firmou um contrato com o Governo de Santa Catarina validando várias concessões de terras e obrigando-se a colonizá-las dentro de quinze anos, a contar a partir do dia 1º de janeiro de 1932, caso contrário estas reverteriam para o Estado. Após alterações contratuais em 1924, o Governo efetivou as seguintes concessões:

- a) de 1.073.582.648 m², em 22 de fevereiro de 1924, conhecida como “Rio Engano” que posteriormente passou a se chamar “Colônia Concórdia”;
- b) de 325.702.000 m², em 22 de fevereiro de 1924, conhecida como “Rancho Grande”;
- c) de 2.737.035.472 m², em 19 de abril de 1924, conhecida como “Peperiguaçu”;
- d) de 540.622.762 m², em 26 de novembro de 1924, conhecida como “Xapecó”;
- e) de 174.889.653 m², em 11 de fevereiro de 1926, conhecida como “Capetinga”; e
- f) de 913.634.804 m², em 11 de fevereiro de 1926, conhecida como “Rio Saudade”⁴⁵.

O contrato também estabeleceu que a *Brazil Development and Colonization Co.* teria prerrogativa de transferir a concessão, total ou parcialmente, a outras empresas ou a particulares, desde que desse conhecimento ao Governo do Estado e arquivasse os títulos de transferência na Diretoria de Terras e Colonização do Estado. Imediatamente, a *Brazil Development* atribuiu a efetiva colonização e povoamento as seguintes empresas: a) “Rio Engano” à Sociedade Territorial Mosele, Eberle, Ahrons e Cia; b) “Rancho Grande” à Empresa Povoadora e Pastoral Theodore Capelle; c) “Peperiguaçu” à Empresa Pepery-Chapecó; d) “Capetinga” à Nicolau Bley Netto e José Luiz Maia; e e) “Rio Saudade” à Ernesto F. Bertaso e Manoel Passos Maia⁴⁶.

⁴⁵ Dados retirados de Walter Piazza, *A colonização de Santa Catarina* (1994).

⁴⁶ Cf. Piazza (1994), a área conhecida como “Xapecó” não foi atribuída a colonizador.

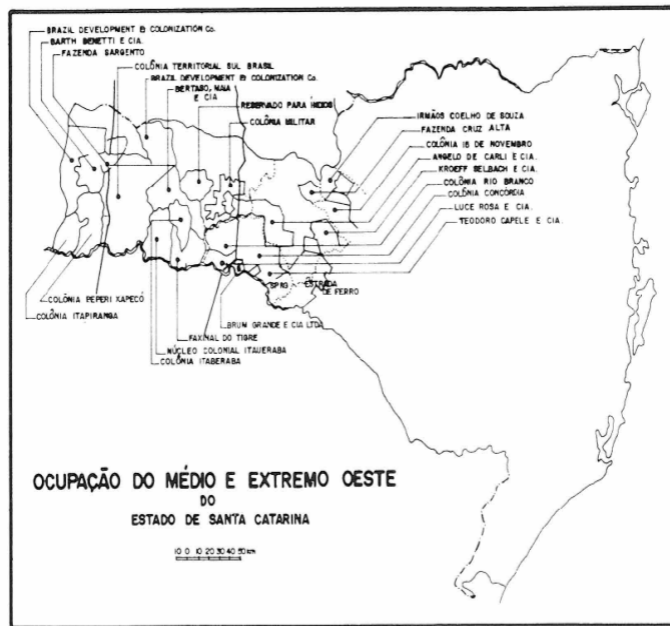


Ilustração 8: Ocupação do Médio e Extremo Oeste Catarinense (PIAZZA, 1994, p. 252)

Segundo Thomé (1983), voltando suas atenções para as “Colônias Velhas” do Rio Grande do Sul ocupadas por imigrantes italianos e alemães e seus descendentes⁴⁷, as atuações das várias companhias colonizadoras promoveram um fluxo migratório para o oeste catarinense diferenciado do sentido geral da colonização brasileira, não havendo aqui uma “marcha para o Oeste” e sim uma ocupação gradativa do sul para o norte.

1.10. A Sociedade Territorial Mosele, Eberle, Ahrons e Cia. e a Colonização da “Colônia Concórdia”

A Sociedade Territorial Mosele, Eberle, Ahrons e Cia, com sede em Marcelino Ramos-RS, assumiu em 1925 o serviço de colonização de “Rio Engano”, que mais tarde passaria a chamar-se “Colônia Concórdia”. Segundo Piazza (1994), em 1926, as primeiras famílias de ítalo-brasileiros e teuto-brasileiros, oriundos do Rio Grande do Sul, começaram a chegar à região. No ano de 1932, a “Colônia Concórdia”, então dividida em 3.638 lotes rurais, 256 lotes urbanos e 26 chácaras, já possuía 12.500 habitantes. São as memórias sociais desses primeiros anos da “Colônia Concórdia”, entre as décadas de 1930 e 1970, que estamos procurando contextualizar.

Voltando suas atenções para as chamadas “Colônias Velhas” do Rio Grande do Sul, ocupadas por imigrantes italianos e alemães e seus descendentes que demonstravam interesse em procurar novas terras para se estabelecerem, a “Companhia Mosele”⁴⁸ estabeleceu serviço de propaganda em Bento Gonçalves, Caxias do Sul, Guaporé e Antônio Prado (FERREIRA, 1992). Assim, através da atuação da “Companhia Mosele” e de outras companhias de

⁴⁷ Cf. Thomé (1983) foram os alemães e seus descendentes de Novo Hamburgo, São Leopoldo, Montenegro, Lajeado, Santa Cruz do Sul e Estrela, e os italianos e seus descendentes de Caxias do Sul, Farroupilha, Bento Gonçalves, Garibaldi, Cachoeira do Sul, Antônio Prado e regiões adjacentes as principais origens dos colonizadores do Vale do Rio do Peixe e do Alto Uruguai, no oeste catarinense.

⁴⁸ Assim ficou popularmente conhecida a Sociedade Territorial Mosele, Eberle, Ahrons e Cia. na região de Concórdia.

colonização, vários núcleos coloniais, baseados no regime de pequenas propriedades⁴⁹ surgiram no Vale do Rio do Peixe e no Alto Uruguai, contrastando com extensas fazendas cujas posses foram respeitadas pelas companhias colonizadoras.

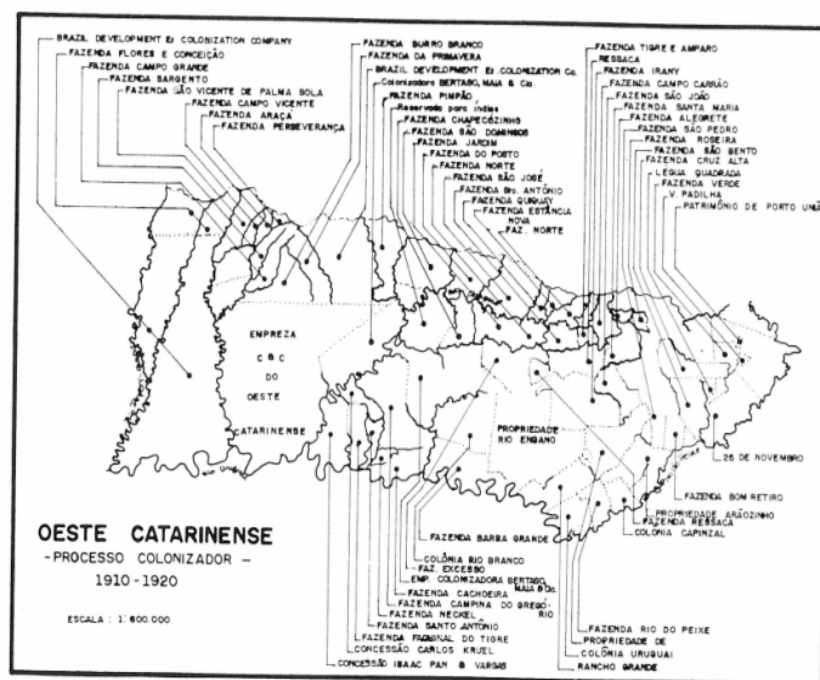


Ilustração 9: Oeste Catarinense - Processo Colonizador (1910/1920) (PIAZZA, 1994, p. 257)

Os motivos que levaram a tal fluxo migratório⁵⁰ estão relacionados ao próprio modelo da economia colonial implantado nas colônias do Rio Grande do Sul. Os métodos agrícolas tradicionais, associados a um modelo fundiário alicerçado na pequena propriedade explorada pela mão-de-obra familiar, não permitia a fragmentação do lote colonial⁵¹. Logo, o esgotamento do solo associado ao excedente populacional e ao desejo dos pais em dotar os filhos de um pedaço de terra conduziu à expansão das fronteiras agrícolas em direção ao norte e noroeste do Rio Grande do Sul até atingir o oeste catarinense e sudoeste do Paraná.

Tais motivações estão presentes nas falas de nossos entrevistados. A senhora D.V., 68 anos, moradora de Concórdia desde seu nascimento em 1940, conta-nos que seus pais “vieram procurar terras mais férteis pra trabalhar, porque onde eles moravam tinham pouca terra [então] vieram para Concórdia, que era mato, uma terra fértil, pra eles produzir mais pra poderem sobreviver.”⁵² Dona I.M., 76 anos, nascida em Concórdia, também afirma que seus pais aqui vieram “pra subir na vida, vieram pra fazer um pé-de-meia, porque lá, a terra estava meia surrada e aqui eram terras novas.”⁵³ Seu J.L., 70 anos, que chegou a Concórdia alguns meses após o seu nascimento, em 1938, esclarece que seu “[...] falecido avô queria dar um

⁴⁹ Cf. Ferreira (1992), os lotes coloniais medidos pela companhia na “Colônia Concórdia” variavam de 8 a 15 alqueires paulistas.

⁵⁰ Cf. Radin (1997) - baseado em dados da Superintendência do Desenvolvimento da Região Sul - emigraram para o oeste catarinense em torno de 250 mil colonos gaúchos até a década de 1970.

⁵¹ Cf. Vanini (2004), quando os primeiros imigrantes italianos chegaram ao Rio Grande do Sul houve uma inversão do padrão demográfico num sentido pró-natalista. Uma família numerosa era condição necessária para o sucesso econômico. O pai era o chefe incontestável da unidade produtiva e em troca dos trabalhos prestados pelos filhos, comprometia-se a dotá-los, quando adultos, de um pedaço de terra.

⁵² Entrevista com D.V., 68 anos, Concórdia-SC, 02 jul. 2008.

⁵³ Entrevista com I.M., 76 anos, Concórdia-SC, 25 jul. 2008.

pedaço de terra para os filhos, ele tinha cinco filhos homens, daí ele veio para Santa Catarina e comprou seis colônias de terras, tudo num pedaço só, deu uma para cada filho e uma colônia ficou pra ele.”⁵⁴ Seu P.P., 79 anos, que chegou à região no início da década de 1940, vindo de Lajeado-RS, lembra que “[...]existia uma propaganda muito grande de terras boas, terras novas, terras férteis. E aí meu pai então, que tinha vindo da Itália, e trabalhava na agricultura, resolveu vir pra Santa Catarina”⁵⁵.

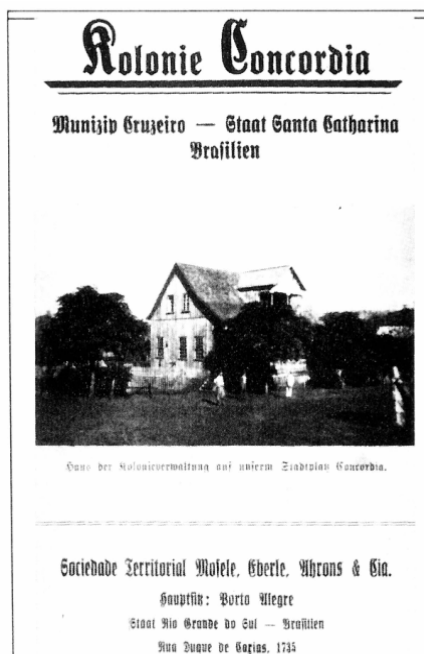


Ilustração 10: Capa do Prospecto emitido pela Sociedade Territorial Mosele, Eberle, Ahrons e Cia., 1933 (FERREIRA, 1992, p. 121)

Os interessados em adquirir as terras eram levados até o escritório da “Companhia Mosele” em Marcelino Ramos-RS⁵⁶, da onde se dirigiam para Concórdia, à cavalo, para conhecer as terras. Depois de assinados o contrato de promessa de compra, mediante uma pequena entrada, os colonos retornavam à região de origem para buscar o restante da família (FERREIRA, 1992).

As dificuldades da viagem estão muito presentes nas memórias dos ítalo-brasileiros que se dirigiram à “Colônia Concórdia”. Seu P.P. lembra que “[...] naquele tempo, os caminhões atolavam e tinha que por correntes [...] Demorava-se quase dois dias pra vir de viagem”⁵⁷. A senhora M.L., 89 anos, que chegou a Itá-SC, em 1938, vinda de Montenegro-RS, também aponta, como uma das principais dificuldades vivenciadas pelos imigrantes, a falta de transporte: “Não tinha transporte. Fazia a viagem de carroça. Às vezes, demorava quinze dias porque chovia bastante [...] conforme a estrada tinha só buraco”⁵⁸. Seu J.L. apresenta maiores detalhes dessas dificuldades:

Daí eles [seus pais] alugaram um ônibus, tiraram todos os assentos e colocaram a mudança dentro do ônibus e vinham vindo. Quando começava o carro patinar daí eles apeavam, pegavam uma corda [...] pra poder puxar e sair de lá. E aonde a

⁵⁴ Entrevista com J.L., 70 anos, Concórdia-SC, 16 ago. 2008.

⁵⁵ Entrevista com P.P., 79 anos, Concórdia-SC, 15 jul. 2008.

⁵⁶ Marcelino Ramos era na época o centro de integração regional. Era para lá que os colonos se dirigiam para comercializar os produtos coloniais e para adquirir outros de que necessitavam.

⁵⁷ Entrevista com P.P., já citada.

⁵⁸ Entrevista com M.L., 89 anos, Ita-SC, 29 jul. 2008.

estrada era muito apertada, eles pegavam com o machado e derrubavam a madeira, pra poder o ônibus fazer a curva. E quando chegamos em [sic] Santa Catarina tocamos de despejar a mudança porque não tinha mais estrada. Daí foi carregado em cima de uma carreta com quatro animais e foi trazido na localidade aonde era pra morar.⁵⁹

Segundo Ferreira (1992), a “Companhia Mosele” logo percebeu que o sucesso de seu empreendimento colonizador estava condicionado ao desenvolvimento econômico da região através da abertura de estradas e a interligação com os principais centros comerciais⁶⁰. A estratégia usada pela “Companhia Mosele” para construção das estradas foi empreitar os serviços junto aos próprios colonos, como forma de pagamento dos lotes coloniais. Para os colonos, a abertura de estradas carroçáveis era um investimento urgente, pois eram elas que permitiam o escoamento dos produtos coloniais e, conseqüentemente, o dinheiro necessário para honrar a dívida contraída na ocasião da compra do lote colonial.

As dificuldades de escoamento da produção colonial ficam evidentes no depoimento do senhor A.P., 74 anos, que nasceu na região e atualmente reside em Presidente Castelo Branco-SC, ao afirmar que ele “[...]trabalhava com um pouco de milho, uns porquinhos, batatinha, que às vezes não tinha saída e apodrecia tudo. Se tinha uns porquinhos às vezes nem conseguia vender”⁶¹. Essa dificuldade também é apontada por seu P.P.: “Naquele tempo, se você tinha um porco era muito difícil até de vender. Tinha que matar, não tinha geladeira, tinha que guardar a carne dentro de uma barrica com banha pra poder durar, não existia eletricidade, não existia nada”⁶².



Ilustração 11: Mutirão para a Abertura de Estradas, 1926 (BÜCHELE, 2000, p. 21)

⁵⁹ Entrevista com J.L., já citada.

⁶⁰ Cf. Piazza (1994), a construção das estradas de rodagem era uma das obrigações das companhias colonizadoras, pois a *Brazil Development and Colonization Co.* obrigou-se com o Estado de Santa Catarina, a 6 de abril de 1929, a demarcar lotes de 25 a 30 hectares e de 100 a 1.000 hectares “quando se tratar de terras apropriadas para a indústria extrativa e pastoril” e “construir, por sua conta, estradas de rodagem que sirvam a todos os lotes”. Na “Colônia Concórdia”, essa responsabilidade foi atribuída a “Companhia Mosele”.

⁶¹ Entrevista com A.P., 74 anos, Presidente Castelo Branco-SC, 06 ago. 2008.

⁶² Entrevista com P.P., já citada.

Foi muito comum em nossas entrevistas expressões que associavam os primeiros anos da “Colônia Concórdia” a um “vazio demográfico” contrapondo-se ao progresso e a civilização trazido pelos imigrantes, como fica evidente no depoimento de Dona I.M.: “Aqui não tinha ninguém. Era tudo mato. Daí o meu pai ajudou a construir uma igreja de madeira. Meus irmãos ajudaram a construir a escola. Não tinha médico, não tinha farmácia, não tinha estrada, não tinha carro”⁶³. Nossos entrevistados também foram unânimes em afirmar que não havia disputas de terras na região quando aqui chegaram. No entanto, a historiografia regional demonstra que a “Colônia Concórdia” não era um “vazio demográfico”⁶⁴ sendo a região habitada por vários caboclos⁶⁵. Embora a memória desse grupo social seja “silenciada”⁶⁶ ou ignorada, a origem do nome da cidade de Concórdia demonstra sua presença.

Segundo Ferreira (1992), entre 1920 e 1925, a gleba de terra conhecida como “Rio Engano” – futura cidade de Concórdia – era habitada por alguns poucos caboclos refugiados na região após o Combate do Irani⁶⁷ e que se agrupavam em torno de José Fabrício das Neves⁶⁸. Sabendo disso, a *Brazil Development and Colonization Co.* encarregou um de seus agrimensores, Victor Kurudz, para entrar em contato com José Fabrício das Neves para viabilizar um acordo. O próprio Vitor Kurudz (apud FERREIRA, 1992, p. 53) esclareceu o teor desse acordo:

Após discutirmos o objetivo do documento, sendo informado da proposta da *Brazil Development* que se propunha a entregar seis mil alqueires, divididos em lotes a serem distribuídos aos companheiros de Fabrício das Neves, desde que os mesmos, ao receber o lote demarcado assumissem o compromisso de pagar 50 mil réis por ano, sendo que para o próprio Fabrício caberiam 400 alqueires de terras excelentes e férteis num local chamado Laranjal, possivelmente na região de Cachimbo e Planalto. José Fabrício das Neves aceitou assinar o documento no cartório.

Convencido por Kurudz, Fabrício das Neves passou a cooperar, fazendo a intermediação na venda dos lotes rurais, apresentando ao diretor da colônia os caboclos interessados em comprar terras. Foi num desses encontros mediados por Fabrício que surgiu o nome da cidade de Concórdia.

A *Brazil Development* tinha interesse em construir a sede da colônia próxima ao rio Queimados. No entanto, essa região era considerada posse de um caboclo conhecido como Eusébio que se opunha à demarcação da área. Diante do impasse, Victor Kurudz, representando a companhia, auxiliado por Fabrício das Neves, explicando a necessidade da demarcação e comprometendo-se a legalizar em nome de Eusébio uma considerável área de

⁶³ Entrevista com I.M., já citada.

⁶⁴ Cf. Poli (1991), a região oeste catarinense passou por três processos de ocupação. Os primeiros habitantes da região foram os grupos indígenas, depois os caboclos e por último os descendentes de imigrantes europeus oriundos do Rio Grande do Sul.

⁶⁵ Comumente o caboclo é definido como o resultado da miscigenação racial entre o branco e o indígena, no entanto, sua tipificação é muito mais social e cultural do que propriamente racial. Foram denominados de caboclos àqueles posseiros que habitavam a região tendo suas atividades econômicas vinculadas à agricultura de subsistência, à extração de erva-mate ou ao tropeirismo. Sobre esse assunto consultar, entre outros, Poli (1991) e Marcon (2003).

⁶⁶ Cf. Pollak (1989), a memória opera por um processo de *enquadramento* reforçando elementos que reforçam a coesão grupal e silenciando outros que podem ser pontos de divergência ou contradição entre os membros do grupo.

⁶⁷ O Combate do Irani, ocorrido em 22 de outubro de 1912, marca o início da Guerra do Contestado. Nesse combate morre o monge José Maria e o chefe da Força Policial do Paraná, João Gualberto.

⁶⁸ Muitos autores apontam que José Fabrício das Neves foi uma das principais lideranças do Combate do Irani, partindo dele o golpe que matou João Gualberto. Sobre esse assunto ver, entre outros, Miranda (1987) e Albuquerque (1987). Para uma análise mais aprofundada sobre a atuação e liderança de Fabrício das Neves na região de Concórdia ver Martins (2007).

terra, finalmente o convenceu, chegando dessa forma ao acordo desejado. Isso motivou Kurudz a sugerir o nome de “Concórdia” para a região (FERREIRA, 1992).

Portanto, Concórdia não era um vazio demográfico: quando os primeiros descendentes de imigrantes aqui chegaram, a região já era habitada por inúmeros caboclos que tiveram suas memórias silenciadas. Segundo Carvalho (s/data), o não-reconhecimento do direito à posse da terra ao caboclo que habitava a região do contestado está relacionado ao discurso ruralista do início de nosso período republicano que identifica o *moderno agricultor* ao imigrante e o *atraso ao* agricultor nacional. Segundo Marcon (2004), para o caboclo, a terra não era considerada apenas uma mercadoria e a função do trabalho era produzir tão somente o necessário à subsistência. Tal lógica contrariava os novos interesses capitalistas presentes na região, representados pelas grandes companhias colonizadoras. Já para os descendentes de imigrantes europeus, embora a terra não fosse tão somente uma mercadoria, o trabalho e a produção voltavam-se para a produção de excedentes, pois a dívida contraída na aquisição do lote colonial obrigava tal produção.

Muitos colonos que migraram para o oeste catarinense viam na extração e comercialização da madeira a possibilidade de lucro imediato para o pagamento do lote colonial, além de oferecer a matéria-prima para as primeiras construções. O senhor D.V. lembra que, quando chegou à região, “[...] havia muito mato e poucas moradias [e que estas] eram feitas de madeiras, todas serradas à mão”⁶⁹. Nascido na região em 1934, o senhor J.Z., 74 anos, lembra que “[...] como era tudo mato, tiveram que desmatar para poder plantar e derrubar madeira para poder construir”⁷⁰. As casas coloniais tinham três pisos, como nos descreve o senhor J.L.: “A maioria das casas tinham três andares. Porque a maioria do povo plantava parreira, então o primeiro piso colocava as pipas do vinho. O segundo era moradia e no sobrado eram os quartos”⁷¹.

Durante as décadas de 1920 a 1940, grande parte dos cedros, pinheiros e imbuías explorados na região no oeste catarinense eram exportadas por via fluvial para a Argentina, através do sistema de balsas. Este consistia na derrubada e no arrasto da madeira até as margens do rio Uruguai. As toras eram amarradas umas as outras e, quando o rio ficava em “ponto de balsa”, ou seja, transbordava, a balsa era conduzida pela correnteza até a Argentina⁷². Muitos colonos se empregavam nessa atividade como forma de conseguir uma renda extra.

⁶⁹ Entrevista com D.V., já citada.

⁷⁰ Entrevista com J.Z., Peritiba-SC, 12 ago. 2008.

⁷¹ Entrevista com J.L., já citada.

⁷² Sobre este assunto ver, entre outros, Woloszyn (s/data) e Bellani (1991).



Ilustração 12: Balseiros do Rio Uruguai (década de 1930/1940)

Disponível em: < <http://www.paginadogaicho.com.br/down/9910-01.jpg>>.

Outra atividade econômica desenvolvida pelos colonos e pelos caboclos da região era a criação de suínos. Segundo Valentini (2006), depois de derrubada a mata, os criadores de porcos – conhecidos como safristas – plantavam o milho que, depois de seco, engordava os lotes de porcos que eram soltos na lavoura, para depois serem conduzidos, a pé nas tropeadas, até os mercados consumidores. Como lembrado pela senhora V.C., 90 anos, que chegou à região na década de 1930, “Os porcos eram criados com lavagem, mandioca e abóbora. Eram criados soltos, não havia chiqueiro assim fechado com ripas”⁷³. Com a abertura de estradas de rodagem, a intensificação do uso de caminhões e as próprias mudanças no sistema de produção, as tropeadas de porcos foram desaparecendo. No entanto, as bases das grandes agroindústrias⁷⁴ que surgiriam na região nas décadas de 1940 e 1950, encontraram sustentáculos nestas atividades pioneiras.

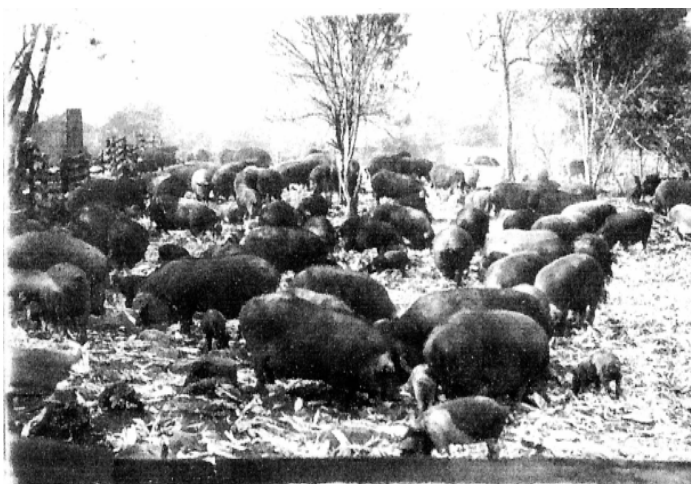


Ilustração 13: Foto da criação de Suínos na região de Concórdia (FERRO, 2006, p. 76)

Assim se formou no oeste catarinense uma sociedade semelhante àquela formada na zona colonial italiana do Rio Grande do Sul, uma “civilização agrária” nos dizeres de Fortini

⁷³ Entrevista com V.C., Arabutã-SC, 26 ago. 2008.

⁷⁴ Foi no oeste catarinense que surgiram as grandes agroindústrias brasileiras como a Sadia S.A. e a Perdigão S.A.. Sobre este assunto ver, entre outros, Campos (1987), Alves e Mattei (2006) e Ferro (2006).

(apud RADIN, 1997). Foi o anseio de conquistar o seu pedaço de terra e uma condição de vida melhor que fez com que milhares de ítalo-brasileiros viessem para Santa Catarina buscar a sua *cuccagna*⁷⁵. De forma idealizada, as notícias que corriam na Serra Gaúcha eram de que no oeste catarinense “os salames estão pendurados por todos os lados” (SIMONI, 2002).

Mais tarde, na década de 1970, muitos daqueles que não conquistaram a sua *cuccagna*, iriam projetá-la no centro-oeste e norte, expandindo a fronteira agrícola do país⁷⁶.

1.11. A Terra na Perspectiva dos Pesquisadores

Até o momento procuramos contextualizar as memórias sociais dos familiares dos alunos/pesquisadores envolvidos na pesquisa. Conforme analisado, o crescimento populacional, o esgotamento do solo e o próprio modelo da economia colonial implantado na região de colonização italiana do Rio Grande do Sul ocasionaram o fluxo migratório. Por outro lado, a Guerra do Contestado complementa esse movimento, criando as condições para o processo migratório. A partir deste momento, passamos a contextualizar as percepções, experiências e vivências dos próprios alunos/pesquisadores em relação à posse da terra, tendo em vista, seus depoimentos e falas observadas nas quatro primeiras fases da pesquisa.

Em diversos momentos, ao socializar suas experiências e os resultados de suas pesquisas, os alunos/pesquisadores demonstraram certa inquietude em relação aos problemas enfrentados pela agricultura na atualidade e seus anseios e perspectivas em relação ao futuro. Embora todos os alunos/pesquisadores envolvidos na pesquisa sejam filhos de agricultores e estudantes do curso Técnico em Agropecuária, todos eles, não pretendem voltar para suas casas após o término do curso. O.B., 17 anos, explica dessa maneira seu desejo de ser técnico agrícola no Mato Grosso: “Depois que me formar eu vou para o Mato Grosso. Lá os salários são bem melhores”, “aviário e chiqueirão não dá mais dinheiro”, “tem sempre que comprar novas máquinas e o preço dos produtos é muito baixo” e conclui, “é melhor trabalhar de empregado, pelo menos o dinheiro que você ganha é limpo.”⁷⁷

J.V., 19 anos, também não pretende permanecer na agricultura depois de formado. Segundo ele, voltar para a casa dos pais seria um retrocesso. “Eu prefiro ganhar meu dinheiro na cidade, nem que seja trabalhando na Sadia, pelo menos o dinheiro é meu”, mesmo porque “não adianta voltar para casa, [pois] se a gente tenta fazer alguma coisa de diferente, aplicar o que nós aprendemos, o pai e o vô dizem que é besteira.”⁷⁸

T.G., 17 anos, explica-se da seguinte maneira: “Meu pai diz que antigamente até dava dinheiro o chiqueirão, mas agora não vale a pena, tem que colocar muito dinheiro e tem pouco retorno”, e complementa, “com o dinheiro de um chiqueirão compraria duas casas na cidade e alugava que dá mais dinheiro”⁷⁹.

Esta expectativa de sair da agricultura e migrar para a cidade ou para a fronteira agrícola do país, explica-se pelas modificações ocorridas no oeste catarinense nas últimas décadas. Até o fim da década de 1970, a região apresentou elevado índice de crescimento populacional, chegando, naquela década, a representar 26,3% da população do Estado de

⁷⁵ Cf. Simoni (2002), nos relatos dos imigrantes por ela coletados, nota-se as reminiscências da *cuccagna*, terra de fartura e bem-estar que estaria escondida em algum lugar do mundo. Essa lenda medieval embalou o sonho dos italianos que vieram para a América e de seus descendentes que migraram posteriormente para Santa Catarina.

⁷⁶ Cf. Goularti Filho (apud ALVES; MATTEI, 2006), a ocupação da região oeste de Santa Catarina fez parte de um processo de ocupação que partiu do Rio Grande do Sul e alcançou o norte do Brasil, passando pelo Paraná, o centro-oeste e alcançando o sul do Maranhão. Sendo assim, a ocupação da fronteira agrícola brasileira foi o fruto do deslocamento de um grupo social da mesma origem.

⁷⁷ Entrevista grupal com O.B., e outros, Concórdia, 01 out. 2008.

⁷⁸ Entrevista grupal com J.V., e outros, Concórdia, 16 out. 2008.

⁷⁹ Entrevista grupal com T.G., e outros, Concórdia, 11 set. 2008.

Santa Catarina, e diminuindo paulatinamente a sua participação nas décadas seguintes: 24,4% em 1991 e em 2000 atingindo 20,93%. Outra característica marcante da região é a concentração populacional nos centros urbanos regionais. Dos 110 municípios do oeste catarinense, 50% deles são formados por populações inferiores a 5 mil habitantes, que juntos representam 15% da população regional. Já os 10 maiores municípios concentram 46% do total da população, com destaque para Chapecó (15%), Caçador (6%), Concórdia (6%) e Videira (4%) (ALVES; MATTEI, 2006).

Foi a partir do final da década 1970 e início de 1980 que importantes modificações ocorridas na estrutura produtiva regional desagregaram progressivamente a agricultura familiar, principal fonte de renda e de emprego na região. A concentração do número de suinocultores e avicultores modificou a relação entre a agricultura familiar e as agroindústrias, determinando o atual dinamismo demográfico caracterizado por efeitos de expulsão populacional (ALVES; MATTEI, 2006).

Basicamente a relação entre agroindústrias e agricultura familiar foi e continua sendo organizada através dos sistemas de integração, que pode ser resumido como uma forma de integralização vertical da produção de matérias-primas e sua respectiva indústria de transformação, através de um acordo mútuo de produção e comercialização. Neste processo à agroindústria cabe: **a)** fornecer matrizes; **b)** fornecer assistência técnica; **c)** fornecer rações e alimentação para os animais; **d)** transportar alimentos e rações para os animais, assim como transportar a produção; e **e)** encarregar-se da comercialização e determinação de preços finais de compra. Aos produtores cabe: **a)** obedecer rigorosamente às normas difundidas pela assistência técnica, caso contrário prevê-se a rescisão do contrato; **b)** permitir livre acesso dos técnicos da empresa para acompanhamento do processo produtivo; **c)** arcar com as despesas e com serviços de tratamento; e **d)** criação e terminação em prazos predeterminados pela agroindústria (GRIEDELER apud ALVES; MATTEI, 2006).

Alguns estudos apontam que o sistema de integração foi, e continua sendo, um dos principais elementos responsáveis pelo incremento da competitividade das agroindústrias catarinenses. No limite, esta forma de relação organizacional pode ser comparada as mais modernas organizações flexíveis, em que a planta principal transfere para os demais elos da cadeia os principais riscos envolvidos no processo produtivo, bem como uma importante soma de encargos sociais e trabalhistas. Porém, centralizando os elos que envolvem maior agregação de valor, destacando-se o processamento industrial e a comercialização. (ALVES; MATTEI, 2006, p. 14).

Até o início dos anos de 1980 havia um relativo equilíbrio entre a agricultura familiar e as agroindústrias, havendo crescimento gradativo do número de agricultores integrados, além de uma considerável autonomia dos agricultores no processo decisório. A partir dessa década, o processo de reestruturação agroindustrial vivenciado no oeste catarinense, modificou a relação das agroindústrias com a agricultura familiar. Conforme analisado por Alves & Mattei (2006, p. 15):

Pode-se dizer que a introdução de novas tecnologias, o crescimento progressivo das escalas de produção e as mudanças na organização produtiva, passaram a minar gradativamente a tradicional forma de inserção da agricultura familiar. Uma das formas como este processo se desenrolou foi a descaracterização da produção de ciclo completo. No caso da suinocultura e da avicultura, isso quer dizer que as distintas fases da produção passaram a ser desmembradas entre diferentes estabelecimentos produtivos, cujo principal resultado para os produtores foi a perda da autonomia e a concentração produtiva. A necessidade de aumentar as escalas produtivas para atender as especificações das empresas integradoras também pode ser caracterizada como uma forma de excluir alguns estabelecimentos menos capitalizados do processo produtivo.

Essa reestruturação produtiva desestruturou a agricultura familiar explicando, em parte, os anseios expostos acima pelos nossos alunos/pesquisadores. Ferro (2006) fez um interessante estudo na região de Concórdia - SC, no qual procurou verificar a influência da pluriatividade⁸⁰ para a permanência dos agricultores familiares na atividade agrícola e no meio rural.

Segundo Ferro (2006), na percepção das famílias entrevistadas, 78% das famílias agricultoras realizariam atividades não-agrícolas se tivessem oportunidade e 79% das famílias pluriativas rejeitam a hipótese de formar sua renda, exclusivamente, a partir de atividades agrícolas. Para Ferro, a predileção pela pluriatividade está relacionada à crescente perda de endogenia das famílias agricultoras, pois os acessos a bens e serviços que até pouco tempo eram exclusivos do meio urbano (telefone, água de poço artesiano, luz elétrica, etc.) demandam recursos periódicos. Outro fator apontado para a preferência de atividades não-agrícolas é a penosidade do trabalho agrícola devido aos poucos recursos para aquisição de máquinas, a pequena dimensão da propriedade ou a seu relevo acidentado.

Outra constatação feita por Ferro (2006) e que também estiveram presentes nas falas e anseios de nossos alunos/pesquisadores, é a sucessão hereditária na agricultura familiar. Constatou-se que 72% dos jovens filhos de famílias agricultoras e 74% dos jovens filhos de famílias pluriativas não desejam permanecer na atividade agrícola. O desafio das famílias agricultoras não é mais conseguir terras para os filhos, mas sim convencer um dos filhos a assumir o controle da propriedade. Ferro também constatou que 33% dos pais das famílias agricultoras desejam que pelo menos um filho permaneça no meio rural, este percentual sobe para 58% no caso das famílias pluriativas.

Segundo Ferro (2006, p. 136-137), o município de Concórdia - SC vive na atualidade uma situação paradoxal:

[...] por um lado, Concórdia é um dos municípios maiores produtores de aves e suínos do país e sede de um grande complexo agroindustrial, a Sadia, que, aliás, se desenvolveu a partir da extração de excedentes de uma estrutura de produção agrícola de base familiar. Por outro lado, o município apresenta um grande êxodo rural; vivencia um intenso processo de concentração dos meios de produção, especialmente na sua principal atividade, a suinocultura; e, um movimento de reorganização das ocupações e da renda no meio rural, como resultado, em grande parte, do surgimento de pequenas e médias agroindústrias”.

Portanto, o desejo manifestado pelos nossos alunos/pesquisadores em não permanecer na atividade agrícola, migrando para as cidades ou para a fronteira agrícola do país, explica-se, em parte, pela reestruturação produtiva vivenciada na região a partir dos anos 1980. A terra não é mais o sonho desses jovens, como era para seus pais ou avós. A penosidade e a insegurança da atividade agrícola, o gradativo aumento das despesas periódicas no meio rural, conforme apontado por Ferro (2006), a baixa rentabilidade e as constantes exigências das empresas integradoras, bem como a concentração produtiva, são fatores relacionados ao êxodo rural vivenciado na região a partir dos anos de 1980.

⁸⁰ Schneider define a pluriatividade como “[...] um fenômeno através do qual membros das famílias de agricultores que habitam no meio rural optam pelo exercício de diferentes atividades, ou mais rigorosamente, optam pelo exercício de atividades não-agrícolas, mantendo a moradia no campo e uma ligação inclusive produtiva, com a agricultura e a vida no espaço rural.” (SCHNEIDER apud FERRO, 2006, p. 49).

5. A HISTÓRIA ORAL COMO INSTRUMENTO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO AGRÍCOLA: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

A realização dessa pesquisa envolvendo a metodologia da história oral e a pesquisa como princípio educativo, trouxe inúmeras possibilidades e implicações pedagógicas. Passamos agora analisar essas potencialidades, tendo em vista as falas e depoimentos dos alunos/pesquisadores envolvidos no processo, principalmente nas quatro primeiras etapas da pesquisa⁸¹.

Primeiramente, discutiremos os conceitos históricos mobilizados durante a pesquisa, e suas potencialidades para o ensino de história. Em seguida, abordaremos a interface da pesquisa com as orientações estabelecidas pelas DCNEM's. Por último, apontaremos as contribuições da presente pesquisa para o movimento curricular da escola, tendo em vista a perspectiva dos Estudos Culturais em Educação.

As *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias* (2008) estabelecem alguns *conceitos básicos*⁸² que devem sustentar o conhecimento histórico e articular as práticas de professores e alunos. No caso específico dessa pesquisa, a rede de significações produzidas nas entrevistas grupais mobilizou de forma mais intensa os conceitos de *processo histórico, de sujeito histórico, de cultura e de memória*.

Segundo as *Orientações Curriculares* (2008), o conceito de *processo histórico* deve contribuir para que o aluno: a) perceba que os fatos históricos (dimensão micro) só adquirem sentido quando relacionados aos processos históricos (dimensão macro); b) busque o sentido das ações humanas que parecem disformes e desconectadas; c) entenda que os processos sociais resultam da tomada de decisão dos sujeitos frente a uma multiplicidade de possibilidades; d) perceba nas ações humanas permanências e rupturas, diferenças e semelhanças; e) aceite a possibilidade de várias interpretações sobre o passado; e f) compare problemáticas atuais com momentos históricos.

O conceito de *processo histórico* está intimamente relacionado ao conceito de *sujeito histórico*. Estes devem contribuir para que o aluno compreenda que a dinâmica histórica é construída pela ação humana e não por forças externas, pois é através da interação entre agentes sociais, individuais e coletivos, que as instituições são criadas e que as identidades pessoais e sociais são ativamente construídas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008).

Dominar o conceito de *cultura* implica compreender que a vida social e os significados que atribuímos aos mais variados aspectos de nossa vida cotidiana, não são naturais, mas socialmente constituídos, solidificando-se em diversas organizações e instituições da sociedade (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008). A abordagem crítica e sistemática do conceito de *cultura* no ambiente escolar pode significar um passo em direção a uma compreensão política da diferenciação (identidade/diferença), que entenda a diversidade cultural como um processo de construção ativa dentro de relações específicas de poder (SILVA, 2000).

⁸¹ Cf. apontado na Metodologia, a presente pesquisa se desenvolveu em cinco fases. 1ª fase: construção de um esboço de projeto de pesquisa exploratória; 2ª fase: trabalho de campo – realização das entrevistas; 3ª fase: transcrição das entrevistas; 4ª fase: socialização e discussão dos resultados; 5ª fase: discussão dos dados coletados com outras fontes documentais e bibliográficas. Além dos depoimentos e falas dos alunos/pesquisadores coletados na 4ª fase da pesquisa, que assumiram a conotação de uma entrevista oral, nas diversas fases anteriores a observação participante contribuiu para detectarmos as potencialidades pedagógicas envolvidas na pesquisa.

⁸² São considerados *conceitos básicos* do conhecimento histórico: história, processo histórico, tempo/temporalidades, sujeito histórico, trabalho, poder, cultura, memória e cidadania (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008).

Nessa perspectiva, a compreensão do conceito de *memória* enquanto processo de *enquadramento* e reconstrução reflexiva do passado (POLLAK, 1989), pode contribuir para que o aluno compreenda a dimensão política da memória coletiva e individual e sua relação com a vida social e as raízes culturais, respeitando a pluralidade das memórias sociais produzidas pelos diversos grupos sociais, como formação inerente à diversidade social e cultural (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008).

Reiteradas vezes durante a socialização e discussão dos resultados, as falas de nossos alunos/pesquisadores demonstraram a mobilização dos conceitos descritos acima. Quando D.B., 18 anos, afirma que “se não fosse à construção da ferrovia talvez meu avô não tivesse vindo pra cá [oeste catarinense]”⁸³, ou quando W.P., 18 anos, afirma que seus bisavós “só saíram da Itália e vieram para o Brasil porque o governo queria gente para ocupar as terras”⁸⁴, ou na fala de B.M., 16 anos, que relaciona a Guerra do Contestado com a vinda da sua família para o oeste catarinense, “se não fosse à guerra, meus avós não teriam vindo”⁸⁵, nessas falas, entre inúmeras outras semelhantes, podemos claramente perceber a intersecção entre as histórias de vidas das famílias dos alunos e processos históricos mais amplos que muitas vezes dão sentido às experiências individuais.

Conforme analisado no capítulo anterior, a Guerra do Contestado simboliza uma ruptura na história do oeste catarinense, marcando o início do seu processo de “modernização” capitalista. Nesse sentido, quando V.O., 17 anos, expõe que seu vizinho conta que “mudou muito a região com a chegada dos imigrantes” e que “a vida dos caboclos era bem diferente da dos italianos”⁸⁶; quando S.L., 17 anos, conta-nos que seu avô costuma dizer que “os brasileiros não gostam de trabalhar” e que “se não fossem os italianos essa região ainda era tudo mato”⁸⁷; ou quando T.G., 17 anos, esclarece que seu avô lembra com saudosismo o tempo dos “filós”, dos “puxirões”, “das festas”⁸⁸ e de “que a vida era difícil, mas as pessoas eram unidas”, e complementa, “hoje, embora tenha telefone e carro, as pessoas não são tão unidas como antigamente”⁸⁹, implicitamente esses depoimentos deixam transparecer que os *processos históricos* são feitos de permanências e rupturas, de semelhanças e diferenças, e que a imigração dos descendentes de ítalo-brasileiros para o oeste catarinense, de forma mais intensa a partir da década de 1930, embora compreensível dentro do contexto de expansão capitalista, representa uma ruptura na história da região, e um encontro entre culturas e formas de ser e pensar bastante heterogêneas. Além disso, nessas falas ficam evidentes as modificações trazidas pela modernidade, pela tecnologia, pela urbanização que modificou antigas formas de sociabilidade⁹⁰.

Embora, os depoimentos coletados pelos alunos/pesquisadores e as falas dos próprios alunos, como as citadas acima, em diversos momentos reforcem o discurso hegemônico que associa a imigração ao progresso e a civilização do oeste catarinense, procurando descrever a região como um vazio demográfico submetido à civilização pelo trabalho dos imigrantes⁹¹;

⁸³ Entrevista grupal com D.B. e outros, Concórdia, 01 out. 2008.

⁸⁴ Entrevista grupal com W.P. e outros, Concórdia, 18 set. 2008.

⁸⁵ Entrevista grupal com B.M. e outros, Concórdia, 08 out. 2008.

⁸⁶ Entrevista grupal com V.O. e outros, Concórdia, 01 out. 2008.

⁸⁷ Entrevista grupal com S.L. e outros, Concórdia, 08 set. 2008.

⁸⁸ Os “filós” eram visitas noturnas entre vizinhos, que assim como os puxirões (espécie de mutirão ou trabalho coletivo) e as festas dos santos padroeiros serviam como ambientes de sociabilidade entre os imigrantes, rompendo o costumeiro isolamento social característico dos primeiros tempos.

⁸⁹ Entrevista grupal com T.G. e outros, Concórdia, 16 out. 2008.

⁹⁰ Conforme analisamos no capítulo “História, Tradição e Memória”, as tradições inventadas (HOBSBAWM, 1984) e as memórias coletivas e individuais não operam a divisão passado/presente/futuro, mas vivem num “presente contínuo”, operando como um mecanismo de “segurança ontológica” (GIDDENS, 1991) na construção da identidade/diferença.

⁹¹ Uma parte considerável da historiografia contribui para reforçar esse discurso ao associar a imigração ao desbravamento e inauguração da história regional. Cf. Carvalho (s/data), a construção desta representação

essas memórias sociais, mesmo que de forma inconsciente, operam por um processo de *enquadramento*, reforçando elementos de coesão grupal e silenciando outros que podem ser pontos de divergência ou contradição entre seus membros (POLLAK, 1989).

Quando V.O, afirma que “a vida dos caboclos era bem diferente da dos italianos” ele não está apenas afirmando a diferença, ele está ajudando a construí-la. Conforme apontado por Berger & Luckmann (2005), a linguagem é um desses elementos que contribui de forma significativa para a construção das representações sociais (tipificações), atualizando diferenciações e objetivando-as no cotidiano. Pois a identidade étnica reivindicada no discurso acima não é fixa e imutável, mas fluída e relacional, dependente de um processo de diferenciação, ou seja, do estabelecimento de semelhanças e diferenças, em relação ao seu *exterior constitutivo* (HALL in SILVA, 2000), (WOODWARD in SILVA, 2000) e (SILVA, 2000). Nesse sentido, a autenticação da identidade grupal ou étnica passa pela descoberta de um passado comum, da invenção de uma tradição, enquanto práticas ritualísticas e simbólicas de se relacionar com o passado (HOBSBAWM, 1984).

Em grande parte a “identidade nacional” dos imigrantes italianos foi construída aqui na América. Pois, conforme analisado por Radin (1997), devido à unificação tardia da Itália, os milhares de vênetsos, trentinos, piemonteses, etc., que para cá se dirigiram, não possuíam uma identidade nacional. O que vai permitir que estes sujeitos se autodenominem *taliani*, será o encontro com seu outro, com os brasileiros, com os *negri*, ocasionado com o movimento migratório.

A própria historiografia regional contribuiu para a objetivação do discurso hegemônico ao silenciar as memórias dos caboclos que habitavam a região, produzindo categorias explicativas que associam o Movimento do Contestado ao fanatismo religioso e ao messianismo e associando a imigração ao desbravamento e inauguração da história regional. Dessa forma, a historiografia contribuiu com o processo de diferenciação cultural e legitimação do discurso hegemônico, inventando tradições que são reforçadas pela linguagem e pelos gestos cotidianos que acabam transformando uma realidade subjetiva, em fato objetivo (BERGER & LUCKMANN, 2005). Nessa perspectiva, nossa pesquisa pode ser uma contribuição, ainda que modesta, para a compreensão dos processos de diferenciação (identidade/diferença) em sua dimensão política. A colonização do oeste catarinense foi um encontro que permite-nos flagrar o processo de construção da identidade inserida em relações específicas de poder.

Para mobilizar esses *conceitos básicos*, as *Orientações Curriculares* (2008), enfatizam a necessidade de problematizar a relação entre o conhecimento histórico e os conhecimentos prévios trazidos pelos alunos, propondo intervenções pedagógicas que levem em consideração esses saberes, bem como a realidade sócio-econômica da escola e dos alunos, entendendo o professor como mediador entre essas duas dimensões (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008).

Thompson (1992) apresenta como uma das grandes vantagens educacionais do uso da história oral em projetos escolares a cooperação e interação entre professores, alunos e comunidade, e a ampliação da consciência social dos alunos ao participar de maneira ativa na construção de um saber histórico que diz respeito às suas vidas e a sua comunidade. Para Verena Alberti (2006), projetos escolares envolvendo história oral permitem contextualizar interpretações macro-sociológicas, pois promovem intersecções entre as trajetórias individuais e o tempo histórico, contribuindo para a ampliação do conhecimento histórico.

No Artigo 4º, as DCNEM's estabelecem como um dos deveres do Ensino Médio contribuir para o que o aluno compreenda os significados socialmente constituídos, assim

(imigração/modernização) remonta ao nascimento da República Brasileira. Foi naquele momento, que o discurso ruralista procurou associar os destinos do país a sua *vocação eminentemente agrícola*, associando a imagem do moderno agricultor ao imigrante e do atraso ao agricultor nacional.

como, os processos de transformação da sociedade e da cultura⁹². Neste sentido, em diversos momentos as falas de nossos alunos/pesquisadores trouxeram experiências e compreensões que permitem explorar essas dimensões. Quando W.P. explica que “conhece muita gente que passa a vida só trabalhando”, mas acrescenta, “que isso é uma coisa aqui da região”, pois “os caboclos não pensavam dessa maneira”⁹³; ou quando R.C., 17 anos, numa auto-reflexão, analisa que “ só pensamos do jeito que pensamos porque nascemos aqui”, pois “se não fosse nossos avós e pais poderia ser diferente”⁹⁴, várias possibilidades se abrem para analisarmos a construção social da realidade, nos dizeres de Berger & Luckmann (2005), ou para discutir o papel da cultura e da sociedade na construção de nossas representações.

No Artigo 3º, as DCNEM’s propõem o princípio pedagógico da contextualização como elemento estruturador do currículo e da prática docente. Nas diversas falas anteriores flagramos momentos em que nossos alunos/pesquisadores demonstram a intersecção entre as histórias de vidas coletadas e suas próprias experiências e anseios, com o conhecimento histórico institucionalizado. Neste sentido, a presente pesquisa contribuiu para a aproximação entre teoria e prática, mobilizando saberes presentes no mundo social e cultural vivenciados pelos alunos, contribuindo dessa maneira para tornar o espaço escolar um ambiente acolhedor dos saberes prévios dos alunos e das diferenças culturais.

As DCNEM’s também consideram a política da igualdade e a ética da identidade, valores norteadores da prática educativa, além de propor o respeito à identidade, diversidade e autonomia como princípio pedagógico do currículo. No entanto, conforme analisado por Silva (2000), embora os currículos escolares enfatizem o respeito à diversidade e à tolerância, estamos ainda muito longe de uma teoria e de uma prática educacional que procure entender a produção da identidade e da diferença. Ainda segundo Silva (2000), além da abordagem liberal que preconiza a tolerância à diferença, sem questionar as relações de poder presentes na sua construção, outra abordagem predominante é a terapêutica, que admite a diferença enquanto exotismo e exuberância, que deve ser objeto de tratamento para conduzi-la a normalidade⁹⁵. Estamos ainda muito longe de uma pedagogia e de um currículo que adotem uma visão política da diferenciação, entendendo a diferença e a identidade como uma produção contextualizada em relações específicas de poder. A diversidade cultural deve ser explicada e entendida enquanto construção ativa dentro de relações de poder.

⁹² As DCNEM’s estabelecem como competências que devem ser adquiridas pelos alunos concluintes do Ensino Médio: **a)** usar de forma competente a língua portuguesa, as línguas estrangeiras e outras formas e códigos de comunicação; **b)** desenvolver autonomia intelectual e crítica para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo; **c)** constituir e compreender significações socialmente construídas; **d)** compreender os significados das ciências, das letras e das artes, bem como o processo de transformação da sociedade e da cultura; e **e)** dominar os princípios e fundamentos científico-tecnológicos.

⁹³ Entrevista com W.P., e outros, Concórdia, 16 out. 2008.

⁹⁴ Entrevista com R.C., e outros, Concórdia, 11 set. 2008.

⁹⁵ “Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual todas as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação as quais as outras identidades só podem ser avaliadas e hierarquizadas [...] A força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade.” (SILVA, 2000, p. 83).

6. CONCLUSÃO

Quando nos propusemos a contextualizar as representações dos alunos da EAFC/SC e de suas famílias em relação as suas origens e o papel que a posse da terra assume nesse processo, verificando a potencialidade do uso da metodologia da história oral em projetos escolares, tínhamos em vista os Estudos Culturais em Educação e as orientações estabelecidas pelas DCNEM's.

A compreensão do papel do professor enquanto pesquisador da realidade social em que a escola está inserida e do espaço escolar enquanto ambiente de construção de significações culturais e não apenas como local de transmissão de conhecimento, preconizada pelos Estudos Culturais em Educação, bem como, o princípio pedagógico da contextualização, proposto pelas DCNEM's, como elemento a ser observado na elaboração do currículo escolar e recurso apropriado para realização da transposição didática, serviram-nos de base para esta pesquisa. Além disso, para a realização deste empreendimento, seguimos as *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (2008), que estabelecem a pesquisa escolar como um importante expediente para contextualização dos conteúdos escolares e para a transformação da realidade social em objeto de estudo para professores e alunos.

Aparentemente, a proposição dos Estudos Culturais em Educação de que os professores devem ser também pesquisadores da realidade cultural em que a escola está inserida é simples. No entanto, durante a realização desta pesquisa, essa vinculação entre pesquisa e ensino mostrou-se problemática, mais pela inexperiência de seu pesquisador do que pela inviabilidade desta junção.

A tensão entre pesquisa e ensino esteve presente durante toda a pesquisa, seja na própria divisão dos capítulos, seja no referencial teórico ou mesmo no público alvo da pesquisa (alunos e seus familiares). Essa sobreposição revela muito mais as dificuldades teóricas, epistemológicas e pedagógicas de seu pesquisador/professor do que propriamente as dificuldades da problemática proposta, servindo, nesse sentido, como mecanismo de auto-reflexão e auto-avaliação.

Dessa forma, a metodologia da história oral em projetos escolares pode ser sim um importante mecanismo de aproximação entre pesquisa/ensino/extensão como proposto por Paul Thompson (1992), mesmo que essa aproximação, num primeiro momento seja envolvida por tensões, dificuldades e potencialidades.

Foram várias as dificuldades que tiveram que ser vencidas durante a realização da pesquisa. A primeira delas foi elaborar a logística de organização de 10 (dez) alunos/pesquisadores numa pesquisa coletiva, envolvendo coleta de depoimentos à campo, transcrição e discussão dos resultados, tudo isso paralelamente às atividades regulares do ano letivo, mesmo considerando o fato, destes alunos/pesquisadores permanecerem integralmente na escola.

A qualidade das entrevistas coletadas pelos alunos/pesquisadores ficou prejudicada se comparada a uma pesquisa realizada por um pesquisador profissional. No entanto, as próprias dificuldades encontradas pelos alunos/pesquisadores durante a realização da pesquisa são por si mesmas situações-problemas que deverão ser norteadoras de desdobramentos posteriores deste projeto e para modificação de sua metodologia, incluindo sua discussão e análise na primeira fase da pesquisa - Construção de um esboço de projeto de pesquisa exploratória (Anexo D).

As potencialidades verificadas durante a realização da pesquisa são muitas. De fato, conforme apontado por Thompson (1992), projetos escolares envolvendo a metodologia da história oral contribuem para a aproximação entre pesquisa/ensino/extensão,

escola/comunidade e professores/alunos. Além disso, esta metodologia permite criar um ambiente acolhedor dos saberes e das experiências vivenciadas pelos alunos, reconhecendo que cada sujeito é portador de saberes e representações que explicam sua vida e constroem sua identidade, contribuindo para compreensão da escola e do espaço escolar enquanto local de construção de conhecimento, em sintonia com os Estudos Culturais em Educação.

Nesse sentido, o acolhimento dos saberes, vivências e diferenças culturais dos alunos, criam situações-problemas que permitem uma compreensão política do processo de diferenciação (identidade/diferença) (HALL *in* SILVA, 2000), (WOODWARD *in* SILVA, 2000), (SILVA, 2000), assim como a afirmação de uma política da diferença, tal como preconizada pelas DCNEM's.

A pesquisa escolar envolvendo a história oral mostrou-se um importante expediente para contextualização dos conteúdos escolares – princípio pedagógico estruturador do currículo e da prática docente conforme estabelecido pelas DCNEM's; contribuindo também para uma compreensão mais abrangente da realidade social em que a escola está inserida e oferecendo subsídios para que o professor realize a transposição didática adequadamente.

No que diz respeito a contextualização das representações dos alunos e suas famílias em relação a suas origens e o papel que a posse da terra assume nesse processo, podemos perceber que a terra é um importante elemento de identificação cultural dos ítalo-brasileiros que migraram para o oeste catarinense, oriundos das chamadas “colônias velhas” do Rio Grande do Sul. Foi a própria necessidade de reprodução da economia colonial baseada na pequena propriedade rural, na agricultura familiar e na policultura, que propiciou o movimento migratório que atingiria o oeste catarinense de forma mais intensa a partir das décadas de 1930/1940.

No entanto, embora os vários depoimentos coletados tenham reforçado o discurso hegemônico que associa a imigração ao progresso e a civilização da região, o oeste catarinense não era um vazio demográfico quando os primeiros imigrantes ítalo-brasileiros aqui chegaram. A Guerra do Contestado (1916-1912) comprova que havia um grande número de posseiros, denominados caboclos, que viviam na região e que foram violentamente expropriados de suas terras em um contexto de expansão e “modernização” capitalista vivenciados na região a partir do final do século XIX.

Este encontro cultural entre *taliani* e *brasileiros* em parte contribuiu para a construção da identidade cultural dos ítalo-brasileiros, pois, conforme analisado, os milhares de vênetsos, lombardos, piemonteses, etc., que se dirigiram para o Brasil, dado a unificação tardia da Itália, iriam construir aqui sua italianidade.

A indefinição de limites entre Paraná e Santa Catarina gerou uma série de disputas judiciais envolvendo as terras da região, havendo circunstâncias de duplicidade ou até mesmo triplicidade de títulos de terra na região. Situação que só foi efetivamente resolvida com a chegada do INCRA na região na década de 1970.

Até o início dos anos de 1980, havia um relativo equilíbrio entre a agricultura familiar colonial e as grandes agroindústrias da região (Sadia, Perdigão, Aurora, Seara, entre outras), que pautavam suas relações através do chamado sistema de parceria (ALVES; MATTEI, 2006), havendo aumento gradual no número de agricultores integrados. A partir desse momento, a reestruturação produtiva levou a concentração e modernização da produção, diminuindo gradativamente o número de agricultores integrados no sistema de parceria, provocando a liberação de mão-de-obra no campo e conseqüente êxodo rural que a região vem vivenciando na atualidade. O desejo e anseio manifestado pelos alunos/pesquisadores de migrar para a cidade ou para a fronteira agrícola do país, está inserido neste contexto de modernização produtiva.

Nesse sentido, entendemos que a presente pesquisa trouxe importantes elementos que questionaram e desnaturalizaram determinadas fronteiras entre ensino/pesquisa/extensão,

levando-nos a uma revisão dos alguns pressupostos teóricos ou mesmo práticas pedagógicas que desvinculavam a pesquisa do ensino. Num segundo plano, o presente pesquisa foi uma contribuição, mesmo que modesta e limitada, ao movimento curricular da EAFC/SC, ao propor acolher os conhecimentos, saberes e vivências os alunos.

Como desdobramentos futuros desta pesquisa penso que o maior desafio será criar um movimento instituinte (BERGER & LUCKMANN, 2006) que, através de um contínuo processo, torne permanente o uso da metodologia da história oral em projetos escolares no âmbito da EAFC/SC. Assim, os erros e acertos desta pesquisa podem servir como ponto de partida para este movimento.

O desejo manifestado pelos alunos/pesquisadores de deixar agricultura também é outro elemento causador de inquietude e preocupação, e que deve ser objeto de pesquisa mais sistemática em um futuro próximo, pois está diretamente vinculado ao papel social desempenhado pela EAFC/SC e à nossa função enquanto professor/pesquisador vinculado à educação agrícola e como tal com uma ligação direta ou indireta com a terra e com a agricultura.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. [Biografia dos avós: uma experiência de pesquisa no ensino médio](#). CPDOC. Rio de Janeiro, 2006, 10p. Disponível em: <<http://www.cpdoc.fgv.br/comum/htm/>>. Acesso em: 4 dez. 2007.

_____. *Manual de História Oral*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2005.

_____. *A Vocação Totalizante da História Oral e o exemplo da formação do Acervo de entrevistas do CPDOC*. In: Internacional Oral History Conference. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV/FIOCRUZ, 1998a, v.1, p. 509-515. Disponível em: <<http://www.cpdoc.fgv.br/comum/htm/>>. Acesso em: 4 dez. 2007.

_____. *O Acervo de história Oral do CPDOC: trajetória de sua constituição*. CPDOC. Rio de Janeiro, 1998b, 18f. Disponível em: <<http://www.cpdoc.fgv.br/comum/htm/>>. Acesso em: 11 dez. 2007.

_____. *Tratamento das entrevistas de história oral do CPDOC*. CPDOC. Rio de Janeiro, 2005, 11f. Disponível em: <<http://www.cpdoc.fgv.br/comum/htm/>>. Acesso em: 11 dez. 2007.

_____. *Vender história? A posição do CPDOC no mercado de memórias*. CPDOC. Rio de Janeiro, 1996. Disponível em: <<http://www.cpdoc.fgv.br/comum/htm/>>. Acesso em: 11 dez. 2007.

_____. *Obras Coletivas de História Oral*. Tempo – Revista do Departamento de História da UFF. Rio de Janeiro, v. 2, nº 3, p.206-219, jun. 1997. Disponível em: <<http://www.cpdoc.fgv.br/comum/htm/>>. Acesso em: 4 dez. 2007.

ALBULQUERQUE, Mário Marcondes de. *Contestado: distorções e controvérsias*. Curitiba: Lítero-Técnica, 1987.

ALVES, P. A.; MATTEI, L. F. Migrações no Oeste Catarinense: história e elementos explicativos. *XV Encontro Nacional de Estudos Populacionais*. Caxambu-MG, 18 set. 2006. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/ABEP2006_598.pdf>. Acesso em: 21 set. 2008.

AURAS, Marli. *A Guerra do Contestado: a organização da irmandade cabocla*. 4ª ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.

BECKER, Howard. *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais*. 4ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BERGER, P.L.; LUCKMANN, T.. *A construção social da realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento*. 25ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

BELLANI, Eli Maria. *Madeiras, Balsas e Balseiros no Rio Uruguai*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1991.

BICUDO, M. A. V.; ESPOSITO, V. H. C. *Pesquisa qualitativa em educação*. 2ª ed. Piracicaba: Editora da Unimep, 1997.

BÜCHELE, Maria da Graça Silva. *Retalhos Históricos das Comunidades II*. Concórdia: Prefeitura Municipal, 2000.

CABRAL, O.R.. *A campanha do Contestado*. 2ª ed. Florianópolis: Lunardelli, 1979.

CAMPOS, I. *Os Colonos do Rio Uruguai: relações entre a pequena produção e a agroindústria no Oeste Catarinense*. Campina Grande (Dissertação de Mestrado em Economia Rural), Universidade da Paraíba, 1987.

CARBONI, Florence; MAESTRI, Mario (Org.). *Raízes Italianas do Rio Grande do Sul*. Passo Fundo: Editora da UPF, 2000.

CARVALHO, Tarcísio Motta. “*Nós não tem direito*”: costume e direito à terra no Contestado (1912/1916) Niterói: Dissertação (Mestrado em História Social) Universidade Federal Fluminense: [s.n.], 2002.

_____. Terra, Luta de Classes e Estado: a Guerra do Contestado (1912-1916). s/data. Disponível em: <<http://www.alasru.org/cdaldasru2006/17%20GT%20Tarc%C3%ADsio%20Motta%20de%20Carvalho.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2008.

CAVALCANTI, Walter Tenório. *Guerra do Contestado: verdade histórica*. 2ª ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

COULON, Alain. *A Escola de Chicago*. Campinas: Papyrus, 1995.

DE BONI, L.A.; COSTA, R. *Far La Mérica*. Porto Alegre: Riocel, 1991.

DOBROUKA, Vicente. Relevância do Contestado na historiografia nacional. Reavaliando um velho livro de Duglas Teixeira Monteiro. (s/data) Disponível em: <http://www.pej-unb.org/downloads/art_duglas.pdf>. Acesso em: 17 set. 2008.

ENDERS, Armelle. Lex Lieux de Mémoire, Dez Anos Depois. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol.6, n.11, p. 128-137, 1993. Disponível em: <<http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arg/119.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2007.

FERREIRA, Antenor Geraldo Zanetti. *Concórdia: o rastro de sua história*. Concórdia(SC): Fundação Municipal de Cultura, 1992.

FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína. *Usos & Abusos da História Oral*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Editora de FGV, 2006.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Desafios e Dilemas da História Oral nos Anos 90: O caso do Brasil. *História Oral*. São Paulo, n. 1, p. 19-30, jun. 1998. Disponível em: <<http://www.cpdoc.fgv.br/comum/htm/>>. Acesso em: 4 dez. 2007.

_____. História Oral: um inventário das diferenças. In: _____(Org.). *Entre-vistas: abordagens e usos da história oral*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1994, p.1-13. Disponível em: <<http://www.cpdoc.fgv.br/comum/htm/>>. Acesso em: 11 dez. 2007.

_____. História do Tempo Presente: Desafios. *Cultura*. Petrópolis, Vozes, v. 94, n. 3, p. 111-24, maio/jun. 2000. Disponível em: <<http://www.cpdoc.fgv.br/comum/htm/>>. Acesso em: 4 dez. 2007.

_____. Historia Oral: uma brújula para los desafios de la Historia. *Historia, Antropologia y Fuentes Orales*: escenarios migratórios. Barcelona, n. 28, p. 141-152, 2002. Disponível em: <<http://www.cpdoc.fgv.br/comum/htm/>>. Acesso em: 4 dez. 2007.

FERRO, Jolcemar. *Influência da Pluriatividade para a Permanência dos Agricultores Familiares na Atividade Agrícola: um estudo de caso no município de Concórdia – Santa Catarina*. Florianópolis: Dissertação (Mestrado em Agroecossistemas), Universidade de Santa Catarina: [s.n.], 2006.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do Saber*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W. & GASKELL, George. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 64-89.

GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da Modernidade*. São Paulo: Editora da UNESP, 1991.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

HOBBSAWM, Eric. "Introdução: A Invenção das Tradições". In: E. Hobsbawm & T. Ranger (Orgs.). *A invenção das tradições*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984.

IBGE. *500 Anos de Povoamento*. Rio de Janeiro, [s.n.], 2000. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/brasil500>>. Acesso em: 12 jan. 2009.

LAZIER, Hermógenes. *Análise Histórica da Posse da Terra no Sudoeste do Paraná*. Curitiba: Biblioteca Pública do Paraná/Secretaria do Estado da Cultura e do Esporte, 1988.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 5ª ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2003.

LUZ, Aujor Ávila da. *Os Fanáticos: crimes e aberrações da religiosidade dos nossos caboclos (contribuição para o estudo de antropológica criminal e da história do movimento dos fanáticos em Santa Catarina)*. 2ª ed.rev. Florianópolis: Editora da UFSC, 1998.

MARCON, Telmo. *Memória, História e Cultura*. Chapecó: Argos, 2003.

MARTINS, Celso. *O Mato do Tigre e o campo do Gato: José Fabrício das Neves e o combate do Irani*. Florianópolis: Insular, 2007.

MARTINS, Rubens. *Entre Jagunços e Posseiros*. Curitiba: Studio GMP, 1986.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec), 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 7 out. 2008.

_____. *Orientações Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Básica, 2008.

MIRANDA, Alcibíades. *Contestado*. Curitiba: Lítero-Técnica, 1987.

MONTEIRO, Duglas Teixeira. *Os Errantes do Novo Século: um estudo sobre o surto milenarista do Contestado*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1974.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Currículo: questões atuais*. 3ª ed., São Paulo: Papyrus, 1999.

MOTTA, Marly Silva da. O relato biográfico com fonte para a história. *Vidya*. Santa Maria (RS), n. 34, p. 101-122, jul./dez. 2000. Disponível em: <<http://www.cpdoc.fgv.br/comum/htm/>>. Acesso em: 11 dez. 2007.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. *Projeto História*. São Paulo, PUC, n.10, p. 07-28, dez. de 1993.

PIAZZA, W.F.; HÜBENER, L. M. A colonização em Grande Escala. In:_____. *Santa Catarina: história da gente – 2º grau e pré-vestibular*. 5ª ed. rev. e ampl. Florianópolis: Lunardelli, 2001, p. 105-131.

PIAZZA, Walter. Posfácio. In: LUZ, Aujor Ávila da. *Os Fanáticos: crimes e aberrações da religiosidade dos nossos caboclos (contribuição para o estudo de antropossociologia criminal e da história do movimento dos fanáticos em Santa Catarina)*. 2ª ed.rev. Florianópolis: Editora da UFSC, 1998.

_____. *A Colonização de Santa Catarina*. 3ª ed. Florianópolis: Lunardelli, 1994.

PESAVENTO, Sandra J. *História do Rio Grande do Sul*. 3ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

POLI, Jaci. *Caboclo: pioneirismo e marginalização*. Chapecó: FUNDESTE, 1991.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n.3, p.3-15 1989. Disponível em: <<http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/43.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2007.

QUEIROZ, Maurício Vinhas de. *Messianismo e Conflito Social: a guerra sertaneja do Contestado (1912-1916)*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1981.

RADIN, José Carlos. *Italianos e Ítalo-Brasileiros na Colonização do Oeste Catarinense*. Joaçaba: Unoesc, 1997.

SANTOS, R. B. A imigração estrangeira para o Sul do Brasil. In:_____. *Migração no Brasil*. São Paulo: Spicione, 1994, p. 5-17.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às Teorias do Currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *O que é, afinal, Estudos Culturais*. 3ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SIMONI, Karine. *Sonhar, Viver, Recordar: Memórias dos Nonos de Xavantina (1920-1950)*. Florianópolis: Insular, 2002.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

THOME, Nilson. *Trem de Ferro: A Ferrovia do Contestado*. 2ª ed., Florianópolis: Lunardelli, 1983.

VALENTINI, Delmir José. “O tropeirismo de suínos na região do Contestado e sua influência no incipiente processo agroindustrial.” IN: ZOTTI, Solange Aparecida (Org.). *História Faz História: Contribuições ao estudo da História Regional*. Concórdia (SC): Editora da UNC, 2006.

VANINI, I. A. O Rio Grande do Sul e o Processo Imigratório. In:_____ *O Sexo, o vinho e o Diabo: Demografia e sexualidade na colonização do Rio Grande do Sul (1906-1970)*. 2ª ed. Passo Fundo: Editora da UPF/EST edições, 2004, p. 63-114.

WACHOWICZ, Ruy. Paraná, sudoeste: ocupação e colonização. Curitiba: Editora Vicentina, 1985.

WOLOSZYN, Noeli. “Os balseiros do Rio Uruguai.” In: ZOTTI, Solange Aparecida (Org.). *História Faz História: Contribuições ao estudo da História Regional*. Concórdia (SC): Editora da UNC, 2006.

8. ANEXOS

ANEXO A

ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

Aluno pesquisador	Idade	Sexo	Relação/ Entrevistado	Entrevistado	Idade	Sexo	Residência	Data Entrevista
J.V.	19	M	Neto	D.V.	68	F	CONCÓRDIA-SC	02 jul.2008
M.P.	18	M	Neto	P.P.	79	M	CONCÓRDIA-SC	15 jul.2008
W.P.	18	M	Sobrinho	J.S.	73	M	IPUMIRIM-SC	21 jul.2008
B.M.	16	M	Neto	I.M.	76	F	CONCÓRDIA-SC	25 jul.2008
T.G.	17	M	Neto	M.L.	89	F	ITÁ-SC	29 jul.2008
R.C.	17	M	Neto	A.P.	74	M	PRESIDENTE CASTELO BRANCO-SC	06 ago.2008
V.O.	17	M	Vizinho	J.Z.	74	M	PERITIBA-SC	12 ago.2008
D.B.	18	M	Neto	J.L.	70	M	CONCÓRDIA-SC	16 ago.2008
O.B.	17	M	Neto	V.C.	90	F	ARABUTÁ-SC	26 ago.2008
S.L.	17	M	Neto	F.L.	78	M	SEARA-SC	09 set.2008

ANEXO B

ENTREVISTAS GRUPAIS

SOCIALIZAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

MEDIADOR	ENTREVISTADOS	TÉCNICAS DE REGISTRO	LOCAL	DATA	DURAÇÃO
Edimar Sérgio da Silva	Alunos/pesquisadores envolvidos (Anexo A)	Caderneta de anotação e gravador (MP3)	IFC Campus Concórdia	08 set.2008	2 horas*
				11 set.2008	1 h e 23 min.
				18 set.2008	1 h e 18 min.
				01 out.2008	1h e 43 min.
				08 out.2008	1 h e 34 min.
				16 out.2008	1 h e 27 min.
				Total	9 horas e 25 min.

* Embora o encontro do dia 08 de setembro esteja aí disposto como entrevista grupal, não foi realizada gravação, apenas anotações em caderneta. Foi o momento em que fizemos análise e discussão de algumas entrevistas do acervo do Museu Histórico de Concórdia.

ANEXO C

ROTEIRO GERAL DE ENTREVISTA

Apresentação:

“A presente entrevista realizada por mim, _____, faz parte da pesquisa intitulada “A História Oral como Instrumento para o Ensino na Educação Agrícola: Memórias da Colonização do Oeste Catarinense”. Estamos aqui em _____, hoje é dia ____/____/____ e agora são ____ horas e ____ minutos e vamos dar início à entrevista”.

1. Qual seu nome completo?
2. Qual o local e data de seu nascimento?
3. Aonde reside atualmente?
4. Qual sua profissão?
5. Qual seu estado civil?
6. Se casado/a, qual o nome e a idade de sua esposa/esposo?
7. Tem filhos? Quais os nomes deles?
8. Quando vieram para a região de Concórdia?
9. Como ficaram sabendo das terras disponíveis na região de Concórdia?
10. Por que vieram para a região de Concórdia?
11. O que havia na região à época de sua chegada? Havia muitos moradores?
12. Como eram adquiridos os lotes/colônias de terras? Como era a forma de pagamento?
13. Como era feita a medição/demarcação de terras na época?
14. Havia muitos “caboclos” habitando a região?
15. Havia muitas diferenças entre os costumes dos “caboclos” e dos imigrantes que chegaram à região?
16. Havia muita disputa de terras na região à época da sua chegada?
17. Qual a importância da terra e da agricultura para sua vida?
18. Quais eram os produtos coloniais produzidos e como eram negociados?
19. Quais os momentos que mais marcaram sua vida?
20. Gostaria de deixar mais alguma coisa registrada?

Encerramento:

“Muito Obrigado Senhor/Senhora _____, agora são ____ horas e ____ minutos e damos por encerrada a entrevista”.

ANEXO D

FASE 1: CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES

DATA	DURAÇÃO	ATIVIDADE DESENVOLVIDA	OBJETIVO
07/04/08	1hr	Apresentação aos alunos do projeto de pesquisa “ A história oral como instrumento para o ensino na educação agrícola: memórias da colonização do oeste catarinense ”.	- Apresentar o projeto de pesquisa.
14/04 e 15/04/08	3hrs	Leitura e Discussão do texto/adaptado: VANINI, I. A.. O Rio Grande do Sul e o processo migratório. In: _____. <i>O Sexo, o vinho e o Diabo: Demografia e sexualidade na colonização do Rio Grande do Sul (1906-1970)</i> . 2ª ed. Passo Fundo: Editora da UPF/EST edições, 2004. p. 63-114.	- Pesquisar e compreender o objeto de estudo.
28/04 e 29/04/08	3hrs	Leitura e Discussão do Texto: PIAZZA, W.F.; HÜBENER, L. M. A colonização em Grande Escala. In: _____. <i>Santa Catarina: história da gente – 2º grau e pré-vestibular</i> . 5. ed. rev. e ampl. Florianópolis: Lunardelli, 2001, p. 105-131.	- Pesquisar e compreender o objeto de estudo.
05/05 e 06/05/08	3hrs	Leitura e Discussão do texto: SANTOS, R. B.. A imigração estrangeira para o Sul do Brasil. IN: _____. <i>Migração no Brasil</i> . São Paulo: Spicione, 1994, p. 5-17.	- Pesquisar e compreender o objeto de estudo.
12/05 e 13/05/08	3hrs	Leitura e Discussão de aspectos do texto/adaptado: CABRAL, O.R. <i>A campanha do Contestado</i> . 2ª ed. Florianópolis: Lunardelli, 1979.	- Pesquisar e compreender o objeto de estudo.
19, 20, 26 e 27/05/08	6 hrs	Leitura e discussão de aspectos do texto/adaptado: ALBERTI, Verena. <i>Manual de História Oral</i> . 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2005.	- Iniciar os alunos na prática da pesquisa envolvendo a metodologia da história oral.
09/06/08	2hrs	Seleção dos/as entrevistados/as e pesquisa sobre suas biografias.	- Preparar a entrada à campo.
10/06/08	2hrs	Apresentação Roteiro Geral de Entrevista.	- Preparar a entrada à campo.
16 e 17/06/08	4hrs	Construção do roteiro individual de entrevista: cruzando biografias individuais e roteiro geral.	- Preparar a entrada à campo.

ANEXO E

MANUAL DE HISTÓRIA ORAL*

1. O início da pesquisa	1.1. Pesquisando o objeto de Estudo	
	1.2. Roteiro geral de entrevista	
2. Preparação de uma entrevista	2.1. Primeiras providências	2.1.1. Seleção do entrevistado
		2.1.2. Escolha dos entrevistadores
		2.1.3. Contato Inicial
	2.2. Roteiro individual	2.2.1. Biografia do entrevistado
		2.2.2. Cruzando a Biografia e o roteiro geral: elaboração do roteiro individual
		2.2.3. Roteiro Parcial: desdobramento do roteiro individual
2.3. Ficha da entrevista e caderno de campo		
3. Realização de uma entrevista	3.1. A relação de entrevista	
	3.2. As circunstâncias da entrevista	3.2.1. Local
		3.2.2. Duração
		3.2.3. Apresentação dos entrevistadores
		3.2.4. Pessoas presentes à entrevista
		3.2.5. O gravador
	3.3. A condução da entrevista	3.3.1. O papel dos entrevistadores
		3.3.2. Como conduzir a entrevista
3.3.3. Auxiliando no tratamento da entrevista gravada		
3.4. Retornando ao caderno de trabalho		
4. Encerramento de uma Entrevista	4.1. Quando encerrar	
	4.2. Como encerrar	
	4.3. Carta de cessão	
5. Processamento: passagem para a forma escrita	5.1. Transcrição	5.1.1. Quem faz
		5.1.2. Como fazer
	5.2. Conferência da Fidelidade da transcrição	5.2.1. Quem faz e quando
		5.2.2. Procedimentos de auxílio
		5.2.3. Pesquisas Paralelas
		5.2.4. A correção da transcrição
		5.2.5. A adequação do oral para o escrito
	5.3. Copidisque	5.3.1. Quem faz e como
		5.3.2. Normas gramaticais e de
		5.3.3. Adequando o texto para leitura

* Adaptado de: ALBERTI, Verena. *Manual de História Oral*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2005.

ANEXO F

CARTA DE APRESENTAÇÃO

A presente entrevista faz parte da pesquisa intitulada “A História Oral como Instrumento para o Ensino na Educação Agrícola: Memórias da Colonização do Oeste Catarinense”, desenvolvida por mim, Edimar Sérgio da Silva, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEA/UFRURALRJ), e professor de história da Escola Agrotécnica Federal de Concórdia – Santa Catarina (EAFC/SC) e sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Marília de Lopes Campos.

O objetivo da presente pesquisa é resgatar as várias memórias das famílias dos alunos da EAFC/SC, contribuindo dessa forma para a construção da história regional e para criação de um espaço escolar aonde as histórias de vida dos alunos possam ser valorizadas.

O conteúdo das entrevistas será mantido em absoluto sigilo, bem como a identidade dos entrevistados, não sendo utilizados para outros fins que não sejam estritamente os acadêmicos e relacionados a presente pesquisa ou para os desdobramentos desta.

Sua entrevista e seu conhecimento sobre o passado de nossa região serão de fundamental importância para a construção e preservação da história regional.

Desde já, antecipo agradecimentos, e me coloco a disposição para qualquer esclarecimento pelo telefone 049 3441-4871.

Atenciosamente,

Professor Edimar Sérgio da Silva.

ANEXO G

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, autorizo o uso da entrevista realizada na data de ___/___/_____ e que faz parte da pesquisa intitulada “A História Oral como Instrumento para o Ensino na Educação Agrícola: Memórias da Colonização do Oeste Catarinense”, desenvolvida por, Edimar Sérgio da Silva, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEA/UFRURALRJ), e professor de história da Escola Agrotécnica Federal de Concórdia – Santa Catarina (EAFC-SC), sob orientação da Prof^a. Dr^a. Marília Lopes de Campos.

_____, _____/_____/_____
Local Data

Assinatura