

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**HISTÓRIA E PRÁXIS CULTURAL-EDUCATIVA EM SÃO JOAQUIM,
SC**

MESTRANDA: SIRLEI CANDIDA NEVES NUNES

ORIENTADOR: Dr. ARI PAULO JANTSCH



03432423



FLORIANÓPOLIS

2001



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

“História e práxis cultural-educativa em São Joaquim, SC”

Dissertação submetida ao Colegiado do
Curso de Mestrado em Educação do Centro
de Ciências da Educação em cumprimento
parcial para a obtenção do título de Mestre
em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 27/07/2001

Dr. Ari Paulo Jantsch - UFSC (Orientador)

Dr. Nilton Bueno Fischer – UFRGS (Examinador)

Dra. Sônia Aparecida Branco Beltrame – UFSC (Examinadora)

Dr. Lucídio Bianchetti – UFSC (Suplente)

A. P. Jantsch
Nilton Bueno Fischer
Sônia Aparecida Branco Beltrame

Bianchetti
Prof. Dr. Lucídio Bianchetti
Coordenador PPGE/CED/UFSC

Sirlei Candida Neves Nunes

Florianópolis, Santa Catarina, julho de 2001.

Para o meu companheiro, Manuel Francisco de Assis, que soube incentivar o enfrentamento às noites nevadas ou às tardes morenas.

AGRADECIMENTOS

A

Deus, pelo presente da vida.

Irma, minha mãe, que abrigou a semente da vida.

Aládia e Varela, que fizeram-me compreender o sentido da vida.

Acácio, pelo encorajamento à continuidade da vida.

Clério, pela diferente compreensão da vida.

Pablo, razão do meu viver.

“Gracias a la vida
Que me ha dado
tanto”.

Violeta Parra

Meu especial agradecimento a todas as pessoas que me propiciaram viver este momento como um ato de interação humana, ato que, como se sabe, é um processo complexo e exige disponibilidade, comunicação, desafios e percepção.

Agradeço, com carinho, aos professores Antonio Munarim, Edna Fiodi e Leda Scheibe, pela demonstração de respeito aos meus limites.

O meu profundo agradecimento ao Dr. Lucídio Bianchetti, amigo e grande mestre, que, em momentos certos, encontrava-se no lugar certo, dando-me forças para crescer com os desafios que se apresentavam.

O meu agradecimento é extensivo à Dr^a Maria da Dores Daros, coordenadora acadêmica do Curso de Mestrado Interinstitucional da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC).

Agradeço muito, às universidades acima mencionadas, bem como à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), uma vez que são instituições comprometidas com o aprender e o fazer, num movimento constante e renovado.

Agradeço, sensibilizada, aos membros da banca, professores doutores Nilton Bueno Fischer, de cuja bondade deve ter resultado o cognome de “mãe brasileira” e Sonia Aparecida Branco Beltrame, pela disponibilidade e contribuições que resultaram em enriquecimento do presente trabalho.

O meu coração será eternamente grato ao amigo, professor e orientador desta pesquisa, Dr. Ari Paulo Jantsch, pelas excelentes contribuições científicas, em especial pelo zelo, acrescido de respeito, à minha construção intelectual, em que pude retratar minhas aspirações, meus anseios, minhas crenças, meus ideais, meus sonhos, minhas idéias e minhas esperanças. Receba, querido mestre, o reconhecimento de quem se sente abençoada por Deus e que tem na vida o privilégio, também, de através de seus ensinamentos pôr em contínua reelaboração as próprias imagens da realidade. Muito obrigada, com a certeza de que uma história foi feita, outra história há de se fazer, pois, como disse Edgar Morin, “armar cada mente no combate rumo à lucidez” é imprescindível, uma vez que isso pressupõe ajudar na construção de um instuinte histórico-social que possibilite a objetivação do Homem Universal, também, nos indivíduos são-joaquinenses. Deus lhe pague por provocar em mim o chamado processo da “curvatura da vara” que, por sua vez, me fez pensar nas pessoas do meio onde vivo e para além dele.

LISTA DE MAPAS E FIGURAS

MAPA 01: CAMINHOS DAS TROPAS SÉC. XVIII E XIX.....	17
MAPA 02: REGIÃO SERRANA-LOCALIZAÇÃO DO FEUDO RURAL JOAQUINENSE.....	23
FIGURA 01: SERRA DO RIO DO RASTRO (1).....	32
FIGURA 02: SERRA DO RIO DO RASTRO (2).....	33
FIGURA 03: BRASÃO MUNICIPAL.....	86
FIGURA 04: ANTIGO PASSO DA Balsa.....	95

LISTA DE TABELAS

TABELA 01: POPULAÇÃO GERAL.....	28
TABELA 02: POPULAÇÃO POR DISTRITO.....	28
TABELA 03: DISTÂNCIAS ENTRE O MUNICÍPIO E À CAPITAL.....	29
TABELA 04: COMPARAÇÃO DAS TEMPERATURAS DE JULHO DE 1990 EM RELAÇÃO AS NORMAIS CLIMATOLÓGICAS.....	34
TABELA 05: TEMPERATURA MÉDIA COMPENSADA EM °C.....	35
TABELA 06: DIAS DE NEVE EM SÃO JOAQUIM, SC (1404 M DE ALTITUDE).....	35

RESUMO

O presente trabalho propõe-se a refletir a historicidade cultural-educativa de São Joaquim, SC, considerando alguns elementos da gênese e travessia, bem como a atual configuração societária, centrando os conceitos de mundialização (Ianni) e Homem Universal (Jantsch). Para tanto, explicita elementos históricos, naturais e dados estatísticos relativos à constituição de São Joaquim, realiza uma reflexão sobre a compreensão da história que centra o imaginário na tradição, aventando a necessária ruptura na leitura de um contexto particular e singular, inserido no atual processo de mundialização do real. A preocupação básica do relato histórico diz respeito à explicitação da gênese de São Joaquim e de sua condição espacial (serrana e interiorana), o que define, em grande parte, sua vocação econômico-rural e imaginário ruralista. A teorização propriamente dita evoca os conceitos já mencionados e põe-se para dar conta da leitura de São Joaquim em um contexto marcado pela mundialização, haja vista que São Joaquim participa do fenômeno “mercado mundial”, embora com base, ainda, na economia agrícola. Para tanto, buscamos subsídios documentais (mapas, relatórios, estatísticas etc) e nos apropriamos de manifestações de alguns sujeitos de São Joaquim. Na preocupação em participar do esforço científico coletivo sob a ótica da objetivação do gênero humano (Duarte) no conjunto dos indivíduos, independente do contexto singular a que pertençam, pensamos, também, a possível construção do Homem Universal em um contexto caracterizadamente loco-regionalista, do qual São Joaquim pode ser considerado, historicamente, expressão exemplar.

Palavras-chave: práxis cultural-educativa, mundialização, Homem Universal.

ABSTRACT

The present report intends to reflect the educational-cultural history of São Joaquim, SC considering some elements of its genesis and development as well as the society features, and statistics data relating to São Joaquim's constitution, it makes a reflection about the historic comprehension focusing the imaginary on tradition, reminding the necessary breaking on the reading of a private and unique context, within the actual process of worldwiding the real. The basic concerning of the historic reporting contents to the explicitation of the genesis of São Joaquim and its space conditions (hightlands and country-side) which greatly defines its rural and imaginary economical vocation. The theory itself evocates the concepts already mentioned and set themselves to make it to understand São Joaquim in a context marked by the worldwiding in which São Joaquim participates of the phenomenon "world market", even with its basis on the agricultural economy. Therefore we search for documental evidences (such as maps, reports, estatistics etc) and we appropriated manifestations of some fellows from São Joaquim. Concerned on participating of the colletive scientific effort under the view if the objectives of the human gender (Duarte) in the group of ones, independing on the simple context which they belong to, we also thing, the possible construction of the universal man in a regional-local characterized context, which São Joaquim can be considered, historically, example expression.

Keywords: Praxis educational-cultural, worldwiding, universal man.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA.....	II
AGRADECIMENTOS.....	III
LISTA DE MAPAS E FIGURAS.....	V
LISTA DE TABELAS.....	VI
RESUMO.....	VII
ABSTRACT.....	VIII
1 (CAPÍTULO INTRODUTÓRIO) NOSSO PONTO DE PARTIDA TEÓRICO- METODOLÓGICO	11
2 ELEMENTOS HISTÓRICO-SOCIAIS E NATURAIS DE SÃO JOAQUIM & REGIÃO SERRANA CATARINENSE.....	14
2.1 Da pecuária sulina.....	16
2.2 O caminho dos tropeiros.....	16
2.3 A região serrana e/ou um outro estado/Brasil (singular).....	18
2.4 A região serrana catarinense e o município de São Joaquim.....	22
2.4.1 Origem do povoamento de São Joaquim: sesmarial e presença gaúcha.....	23
2.5 São Joaquim: natureza e sociedade.....	27
2.5.1 Movimento populacional de São Joaquim versus permanência da tradição.....	28
2.5.2 Distâncias intermunicipais.....	29
2.5.3 Alguns elementos naturais de São Joaquim & região serrana.....	30
2.5.3.1 Serra geral.....	31
2.5.3.2 Clima.....	33
3 REFLETINDO A TENSÃO PARTICULAR-UNIVERSAL A PARTIR DO	

CENÁRIO (UNO-DIVERSO) DE SÃO JOAQUIM.....	38
3.1 Globalização & elementos de contexto universal.....	43
4 ALGUNS ELEMENTOS PROBLEMATIZADORES DA PRÁXIS CULTURAL- EDUCATIVA MARCADA PELA TRADIÇÃO.....	51
4.1 Por uma educação crítica ou para além do ruralismo pedagógico.....	54
4.2 Algumas implicações para uma educação crítica (hoje).....	56
5 ELEMENTOS DE HISTÓRIA (TEORIA & CONTEXTO).....	60
5.1 História & elementos conceituais.....	61
5.2 História tradicional & tradição.....	62
5.3 Uma nova apreensão da totalidade histórico-social.....	66
6 CONCLUINDO: ENTRE RELATOS, FALAS E TEORIZAÇÃO, A TOTALIDADE CONTRADITÓRIA: TRADIÇÃO, RURALISMO/BUCOLISMO, POSITIVIZAÇÃO E A NECESSÁRIA PRÁXIS CULTURAL-EDUCATIVA MARCADA PELA CRÍTICA E O CONCEITO DE HOMEM UNIVERSAL.....	70
6.1 Revisitando nossos elementos teóricos.....	70
6.2 A necessária revisita da história.....	75
6.3 Enfim, sobre a corroboração das nossas hipóteses.....	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	90
ANEXOS.....	95

1 (CAPÍTULO INTRODUTÓRIO) NOSSO PONTO DE PARTIDA TEÓRICO-METODOLÓGICO

Por mais que as experiências adquiridas em observações e conclusões, na pesquisa metódica e nos acontecimentos históricos, no trabalho diário e na luta política resista os meios de conhecimento disponíveis, elas são a verdade (...) Enquanto ela permanecer inacabada e por isso 'relativa', é simultaneamente absoluta; pois a correção posterior não significa que algo verdadeiro tenha sido antes não verdadeiro (Horkheimer apud Oliveira, 1999, p.76).

Considerando o contexto mais alargado, no qual se destacam a revolução científico-tecnológica e o atual processo de globalização, notadamente na economia, no mercado e na comunicação, não encontramos mais suficiência numa ciência que analisa um processo social restrito a um espaço loco-regional. Nesse sentido, buscamos analisar a **historicidade cultural-educativa** em questão, referindo-a ao contexto global que, de uma ou de outra maneira, é determinante da realidade particular que este município ainda hoje representa. Por outro lado e mais centralmente, é preciso considerar o movimento histórico geral que desemboca no atual processo civilizatório da mundialização e, neste, o **lugar histórico-social do espaço loco-regional**, especialmente no que diz respeito à existência das pessoas que nele viveram e vivem. Nesses termos, se por um lado não encontramos suficiência numa práxis educativa que não busque objetivar no homem local as conquistas civilizatórias, por outro, o homem loco-regional se faz e se pensa a partir das determinações mais imediatas, isto é, o conjunto das construções de caráter singular historicamente construídas no contexto específico, seja por resistência ao processo civilizatório mais universal, seja por exclusão do homem loco-regional das possibilidades de apropriação da universalidade inerente ao processo civilizatório em sua expressão mundial.

Isso posto, assumimos o pressuposto de que a historicidade cultural-educativa do município de São Joaquim, SC, situa-se num movimento dialético marcado, entre outros, pela **tensão** entre o **particular** (expresso sobremaneira no caráter **rural** e mais propriamente visibilizada nas narrativas eivadas de **bucolismo**) e o **universal** (expresso sobremaneira na educação e no trabalho que potencializa a inserção do homem loco-regional também no espaço que se situa para além do já limitado mundo rural e/ou bucólico).

A nossa opção teórico-metodológica implica, sem concessões, uma reflexão para além do ainda persistente **ruralismo pedagógico**¹ - constituinte de um homem restrito ao local e rural e, portanto, excluído das possibilidades de objetivação do **homem universal**² (**omnilateral**³, **cosmopolita**).

Isso não nos autoriza, contudo, a fecharmos os olhos para a trajetória histórica de São Joaquim, na qual a marca do particularismo sobressai (conforme atestam os mais diversos dados explicitados nas partes subseqüentes do presente trabalho) à marca da universalidade e mundialidade. Para além disso, torna-se significativa a explicitação e o debate de um espaço propriamente particular quando o **globalismo** está sendo apregoado hegemonicamente como a **salvação** do mundo, inclusive significando a “salvação da lavoura” (agricultura inserida na economia mundial de mercado). Uma leitura um pouco

¹ O ruralismo pedagógico, no seio da perspectiva dialética, é visto como uma práxis em movimento, porém, com vistas ao ajustamento do homem ao ambiente loco-regional. Ver CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques e DAMASCENO, Maria Nobre (Coords). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papyrus, 1993. Ver, também, JANTSCH, Ari Paulo. *Pequeno (ainda) agricultor e racionalidade educativa*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2001.

² Ver, a esse respeito, a mesma obra de JANTSCH, mencionada na nota anterior. O autor construiu a categoria **HOMEM UNIVERSAL** justamente para compreender o mundo de vivência dos pequenos agricultores e, além de outros, vislumbrar um futuro que permita a inclusão, também sem concessões, dos que trabalharão na atividade de produção alimentar de ora em diante, isto é, num contexto com a marca irreversível da globalização do mercado e, segundo o próprio autor, da cidadania também e cada vez mais universal.

³ Ver, sobre este conceito, MANACORDA (1991) - *Marx e a pedagogia moderna*- bem como JANTSCH (2001).

mais acurada da dinâmica da constituição de São Joaquim nos diz que esta realidade, por mais singular/particular que pareça ser, ganhou expressão justamente devido a um processo de mundialização levado a termos pela Europa e por um processo de ocupação interna associada à expansão da economia como um todo. Vale, aqui, explicitarmos a trajetória instituinte de São Joaquim, como uma das expressões de **uma onda globalizatória e expansionista interna**, esta anterior à atual configuração mundializante – o que não designa, de maneira alguma, um movimento mundializador desprezível. .

2 ELEMENTOS HISTÓRICO-SOCIAIS E NATURAIS DE SÃO JOAQUIM & REGIÃO SERRANA CATARINENSE

Trataremos, aqui, inicialmente, da ocupação do interior brasileiro e do sul do Brasil e, por conseguinte, da viabilização (pré-história) inicial do que hoje é São Joaquim e região serrana, SC: O segundo momento diz respeito a alguns elementos produzidos já na existência de São Joaquim, considerando, contudo, seu entorno regional - que se põe singular no cenário estadual e nacional.

As principais práticas econômicas do Brasil Colônia destinavam-se a atender ao mercado externo europeu⁴. Eram atividades de exportação, como é o caso da produção açucareira, do tabagismo e da mineração.

Os estudos da história brasileira mostram que, ao contrário dessas atividades de exportação, a pecuária não estava plenamente integrada no jogo de interesses econômicos do sistema colonizatório mercantilista. O fato de não representar um negócio lucrativo para Portugal levou a atividade pecuarista a desenvolver-se na Colônia, como uma atividade econômica auxiliar, primeiro da cana-de-açúcar e, mais tarde, da mineração.

Sob influência da empresa lucrativa, principalmente açucareira, Portugal proibiu a criação de gado na área litorânea. A prática criatória só podia ser feita em regiões

⁴ É exemplar na análise da economia brasileira associada à educação, já trazendo na teorização a idéia de um Brasil que se faz em um contexto mundial, a obra *História da educação brasileira: a organização escolar* de Maria Luisa Santos RIBEIRO (São Paulo: Moraes, 1984). Os termos **rural** e **exportador** são repetidas vezes usados na obra e designam uma realidade hegemônica no Brasil até 1920, quando o “modelo agrário-comercial-exportador dependente” entra em crise perdendo, até 1937, espaço para o “modelo nacional-desenvolvimentista e a industrialização”. A hegemonia do rural coincide com a não escola no meio caracterizadamente rural, ou com uma escola tão mínima que em nada supera o imaginário da tradição e da cultura rural. Isso posto, São Joaquim pode ser tido como exemplar numa análise histórica da cultura e da educação marcadamente rural, eis que face sua peculiaridade até hoje o ruralismo marca decisivamente o imaginário local. Fato notório de São Joaquim enquanto expressão rural é a sua gênese e seu posterior desenvolvimento ancorado naquilo que podemos designar **vocação rural**.

impróprias para a agricultura exportadora. Essa exigência da Coroa portuguesa empurra, conseqüentemente, o gado para o sertão. Apesar das exigências do sistema colonial e do pouco incentivo da metrópole, historiadores afirmam que a pecuária foi o cerne do processo de conquista e ocupação do interior brasileiro.

Ao expandir-se a economia açucareira, a necessidade de animais de tiro tendeu a crescer mais que proporcionalmente, pois a devastação das florestas litorâneas obrigava a buscar a lenha a distâncias cada vez maiores. Por outro lado, logo se evidenciou a impraticabilidade de criar o gado na faixa litorânea, isto é, dentro das próprias unidades produtoras de açúcar. Os conflitos provocados pela penetração de animais em plantações devem ter sido grandes, pois o próprio governo português proibiu, finalmente, a criação de gado na faixa litorânea. E foi a separação das duas atividades econômicas - a açucareira e a criatória - que deu lugar ao surgimento de uma economia dependente na própria região nordestina. A criação de gado - na forma em que se desenvolveu na região nordestina e posteriormente no sul do Brasil - era uma atividade econômica de características radicalmente distintas das da unidade açucareira. A ocupação da terra era extensiva e até certo ponto itinerante. O regime de águas e distâncias dos mercados exigiam periódicos deslocamentos da população animal, sendo insignificante a fração das terras ocupadas de forma permanente. As inversões fora do estoque de gado eram mínimas, pois a densidade econômica do sistema em seu conjunto era baixíssima. Por outro lado, a forma mesma como se realiza a acumulação de capital dentro da economia criatória induzia a uma permanente expansão - sempre que houvesse terras por ocupar - independentemente das condições da procura. A essas características se deve a economia criatória se haja transformado num fator fundamental de penetração e ocupação do interior brasileiro. (Furtado apud Ordoñez e Silva, s/d., p.57)

Percebe-se, assim, que a pecuária colonial, em sua gênese e sob as condições colonizatórias postas, foi a principal responsável pela conquista e pelo povoamento de duas diferentes áreas do interior brasileiro: o sertão do Nordeste e as **campinas do Sul**.

2.1 DA PECUÁRIA SULINA

Estudiosos dessa questão são unânimes em afirmar que, diferentemente das condições naturais do sertão nordestino (vegetação, clima e outros), nas campinas do Sul a criação de gado encontrou condições bem mais favoráveis ao seu desenvolvimento.

É sabido que, nessa região, o gado foi introduzido pelas missões jesuíticas espanholas. A pecuária desenvolveu, com o correr dos tempos, condições à formação de **imensas fazendas**, denominadas de **estâncias**.

De início o gado era abatido principalmente para tirar o couro e exportá-lo. A carne só passou a ser aproveitada com o desenvolvimento da indústria do charque, ou carne-seca. Esse processo de conservação da carne possibilitou a venda do produto não só para a área da mineração mas também para todas as cidades brasileiras (Piletti e Piletti, 1996,p.53).

Não há dúvidas de que, aos contingentes de gado bovino deve-se, nessa fase, atribuir participação expressiva na obra de consolidação da **sociedade rio-grandense**, sob o protótipo **pastoril**, isto é, caracterizada pelos **usos e costumes** decorrentes da atividade pecuarista.

2.2 O CAMINHO DOS TROPEIROS

Segundo os historiadores, a mineração marcou a economia brasileira do século XVIII. As primeiras jazidas de ouro foram encontradas em Minas Gerais. Mais tarde, novas fontes minerais foram descobertas em Goiás e Mato Grosso. Como consequência dessa atividade houve a mudança do eixo econômico da colônia para a região de Minas Gerais, provocando, para além do surgimento de muitas cidades, o **desenvolvimento da pecuária do sul**.

Observa-se que, com a exploração das riquezas minerais, a região Sul passou a ser muito mais cobiçada pelos portugueses. É que o gado tomou valor, e os portugueses logo trataram de perceber que os sulinos criavam gado e vendiam, com satisfatória lucratividade e em abundância, seus produtos (carne e couro) para a área das minas.

Nessa época não era interessante para os mineradores que a atividade pecuarista se desenvolvesse na região mineira, eis que não se cogitava desviar mão-de-obra do trabalho

que não fosse compatível com a extração do ouro. Contudo, a necessidade de animais para tração, transporte e, sobretudo, alimentação fez com que os mineradores tratassem de acorrer à pecuária do Rio Grande do Sul.

Por essa razão, anualmente, milhares de cabeças de gado subiam em direção a São Paulo, concentrando-se na feira de Sorocaba onde eram comercializadas.

Para o sucesso do seu empreendimento e a permanência desse sistema comercial, os sulinos sentiram a necessidade de abrir novo caminho pelo interior, ligando o sul a São Paulo.

MAPA 01: CAMINHOS DAS TROPAS SÉC. XVIII E XIX



FONTE: Série - memória e patrimônio cultural 1. Caminho das Tropas. (Desenho: Márcio Alves Eda), 1986.

Conforme Santos (1973, p. 45):

Em 1728, Francisco de Souza Faria abriu um caminho para o planalto, subindo o rio Araranguá, vizinho aos Conventos, atingindo Lages e daí Curitiba e Sorocaba. Pelo novo caminho, o gado do Rio Grande deixava de ser embarcado em Laguna, seguindo diretamente através dos campos do planalto. **Os campos de Lages**, Curitibanos, Curitiba e Guarapuava foram povoados em função dessa nova atividade econômica e o próprio Rio Grande foi integrado à economia da colônia. (Santos, 1973, p.45) (Grifo nosso)

Pode-se dizer que foi nesse contexto que surgiu o **tropeiro**, indivíduo preparado e responsável pela condução do gado que abastecia Minas Gerais.

O 'caminho do gado' ou 'caminho de tropas', pouco a pouco foi sendo habitado. Pontos de descanso, se transformaram em sedes de fazendas e povoados. Os ricos campos do planalto, onde também muito gado à solta havia, foram sendo ocupados pelos criadores. O governo de São Paulo, numa atitude que vinha coincidir com a política expansionista, determinou a fundação de uma vila no local mais estratégico dessa nova rota. Correa Pinto, encarregado da missão, depois de chegar à região em novembro de 1766, realizou o ato de fundação da vila de Nossa Senhora dos Prazeres de Lages, em 22 de maio de 1771. Ramos (1944:13) informa que: '**o povoamento dos campos de Lages** foi devido a ânsia de furar o sertão bravo, para atingir as campinas do Rio Grande do Sul, rica de gados de todas as espécies, o que despertava nos paulistas e mineiros a ambição de estabelecer intenso comércio com os estancieiros gaúchos, pelo interior, encurtando distâncias e aproveitando os campos nativos para descanso e invernação das tropas'. (Santos, 1973, p.46) (Grifos nossos).

Tal razão permite afirmar que a **economia pastoril** e todas as atividades a ela ligadas foram responsáveis pelo início do florescimento de uma estrutura social e econômica singular no Planalto Ocidental em Santa Catarina.

2.3 A REGIÃO SERRANA E/OU UM OUTRO ESTADO/BRASIL (SINGULAR)

Historiadores relatam que, à medida que se consolidava a base física da colônia, articulava-se a estrutura político-administrativa necessária à organização da vida social. No

sul do Brasil, para dar apoio à Colônia do Sacramento⁵ a Coroa portuguesa ordenou, em 1686, a fundação de Laguna no litoral catarinense. A partir de então, a região passou a ser visitada pelos portugueses, que queriam abrir caminhos entre Laguna e Sacramento.

Décadas mais tarde, em 1738, uma vez mais a política de Portugal exigiria da colônia brasileira a criação da chamada capitania de Santa Catarina, com o objetivo de

assegurar bases militares, estrategicamente instaladas, para manter seus planos de domínio no sul. A ilha de Santa Catarina, sob todos os aspectos, foi eleita como a principal base militar dos portugueses e por isso ela se tornou, em certo momento, o trampolim da conquista [do sul] (Santos, 1973, p.45).

Ligado a esse objetivo está o de dar cobertura militar à Colônia do Sacramento - área de grandes disputas entre Portugal e Espanha - considerada, nessa época, “importante entreposto comercial, introduzindo negros escravos na região e favorecendo o contrabando de produtos coloniais” (Quevedo et. al., 1997, p.22). Ao mesmo tempo em que os portugueses tratam de construir fortalezas defensivas no litoral de Santa Catarina para assegurar seus projetos de expansão, os paulistas, através das expedições denominadas de Entradas e Bandeiras, desbravaram os sertões do Brasil, incluindo nessas incursões o Planalto Catarinense⁶. Essas expedições partiam de São Paulo encarregadas, principalmente, de fazer o reconhecimento da **Região Serrana** e de definir as fronteiras entre os territórios da Espanha e Portugal.

Esses fatos ocorreram no início do século XVIII. Descobriram-se, desse modo, as ‘Vacarias del mar e del piñar, cuyos nomes indicam, onde se concentravam grandes quantidades de gado vacum’, dispersados dos aldeamentos jesuítas das margens do Rio Paraná e Uruguai e que se tornaram xucros. Essas ‘Vacarias’ estavam situadas na Região da ‘mata araucária’, portanto, nos altos territórios do sul do Brasil e na beira-

⁵ É importante assinalar quanto à Colônia do Sacramento que “em 1676, o papa Inocêncio IX estendeu o bispado do Rio de Janeiro até a região do Prata (englobando o território do Uruguai). Com base nisso, em 1680 o português Manuel Lobo fundou a Colônia do Santíssimo Sacramento, às margens do rio da Prata” (Quevedo, et al., 1997, p.22).

⁶ Segundo os estudiosos dessa questão, o Planalto de Santa Catarina pertencia, nessa época, ao sertão de Curitiba, administrado pela capitania de São Paulo.

mar, na Região do Rio da Prata, onde hoje se situa a República Oriental do Uruguai. (Plano básico de desenvolvimento ecológico-econômico - PBDEE, 1999, p.33).

No século XVIII começaram a ser exploradas as jazidas auríferas em Minas Gerais, onde muares tornaram-se indispensáveis ao transporte e tração, bem como o gado que, para além de realizar essas tarefas, destinava-se ao consumo alimentar. Nas páginas anteriores situou-se o caminho dos tropeiros, que atingia o Planalto Ocidental, tornando mais prático e econômico o traslado do gado por via terrestre para os campos de Curitiba e dali à feira de Sorocaba, em São Paulo, de onde parte seguia à região das minas. O caminho dos tropeiros, também convencionado de **Estrada das Tropas**, fez com que, aos poucos, Laguna perdesse sua privilegiada condição marítima quanto ao transporte de gado para as regiões mencionadas.

A essa altura, **a importância dos campos da serra cresceu**. Fundou-se a **vila de Lages, em 1766**, que se tornou “centro pecuário e de expansão na ocupação do Planalto”. (Plano básico de desenvolvimento ecológico-econômico-PBDEE, 1999, p.33).

Nesse domínio geográfico,

as pastagens naturais da Região funcionavam, a princípio, como áreas de internadas. Mas logo a organização das estâncias consolidaria as bases de ocupação criatória, por sinal complexas, do ponto de vista dos ocupantes. **O Planalto é área de expansão bandeirante e de larga influência gaúcha**. Dentro deste complexo, uma atividade se desenvolveu particularmente, ou seja o tropeirismo. E, ao lado do tropeiro, o vaqueiro, o agregado, o fazendeiro ou estancieiro, se tornaram tipos humanos característicos do Planalto Serrano, com **certa afinidade sociocultural em relação ao Rio Grande do Sul**. [na região serrana catarinense], até hoje, os elementos do contexto cultural gaúcho são muito evidentes, quer no vestuário, alimentação, ou na organização social dos estabelecimentos pecuários. (Plano básico de desenvolvimento ecológico-econômico - PBDEE, 1999, p.33-34) (Grifos nossos).

Tratando da composição entre a geografia e a economia do território serrano como um todo, **verifica-se sua ligação mais expressiva às campinas gaúchas e aos campos gerais de Curitiba do que ao litoral**. Daí, conclui-se que tal situação é um fator

historicamente decisivo à **cisão entre a região planaltina e a litorânea**. Ainda, no caso específico da área serrana, agrega-se uma **particularidade a essa ruptura**: o seu povoamento teve, de início, como principal viés a

função da **atividade pecuária por correntes migratórias vindas inicialmente, de Laguna e após de São Paulo e também do Rio Grande do Sul**. (...). Posteriormente outro fator que influenciou no povoamento [da Região Planaltina] foi a abertura da estrada ou picada, da Ilha do Desterro à Vila de Lages, em 1787. Este fato fortaleceu a idéia da ligação do litoral com o Planalto e, a partir de 1829, foram colocados **colonos europeus, alemães**, ao longo desta via, o que contribuiu, também, para o aparecimento de novos elementos na sociedade serrana. (Plano Básico de desenvolvimento ecológico-econômico - PBDEE, 1999, p.34) (Grifos nossos).

Essa situação pode ser pensada, considerando a **implicação entre espaço-tempo cultural e a coexistência articulada das relações sociais uno-diversas**. Faz lembrar, ainda, da realidade dos conteúdos sociais não como uma construção acabada, protagonizada somente por sujeitos individuais que não se constituem, historicamente, em processos concretos. Todo e qualquer contexto social

é um **processo de autocriação, uma negociação de sentidos que ocorre em determinado [espaço-tempo cultural]** e, como tal, não é compreensível sem a análise da trajetória histórica e da posição dos sujeitos coletivos no contexto social. Essa orientação significa que a cultura do coletivo não se esgota em sujeitos coletivos concretos e vice-versa. **As aberturas específicas dessa cultura se forjam nos traços da cultura de uma sociedade mais ampla**. (Penteado, 1998, p.57) (Grifos nossos)

Sobre tais referências é que se discute, nas páginas seguintes, elementos contextuais da história de São Joaquim inserida num espaço-tempo cultural mais amplo, de modo a visibilizar o que designamos uno-diverso.

2.4 A REGIÃO SERRANA CATARINENSE E O MUNICÍPIO DE SÃO JOAQUIM

Não é sem propósito dizer mais uma vez que **a região serrana catarinense é constituinte básico (não exclusivo) da história de São Joaquim**, uma vez que o município é expressão, em grande parte, do imaginário e existência regional, por sua não tão unívoca quanto o costumeiramente apregoado. Em todo caso, podemos afirmar que a formação sócio-cultural de São Joaquim está intimamente ligada à história da Região Serrana catarinense.

Para alcançar o objetivo de conhecer um pouco da história joaquinese, convém relembrar que, já no século XVII, as terras nativas do Planalto Serrano de Santa Catarina tanto serviam de passagem como de pouso apropriado às **tropas de gado procedentes das coxilhas gaúchas** com destino à feira de Sorocaba, em São Paulo.

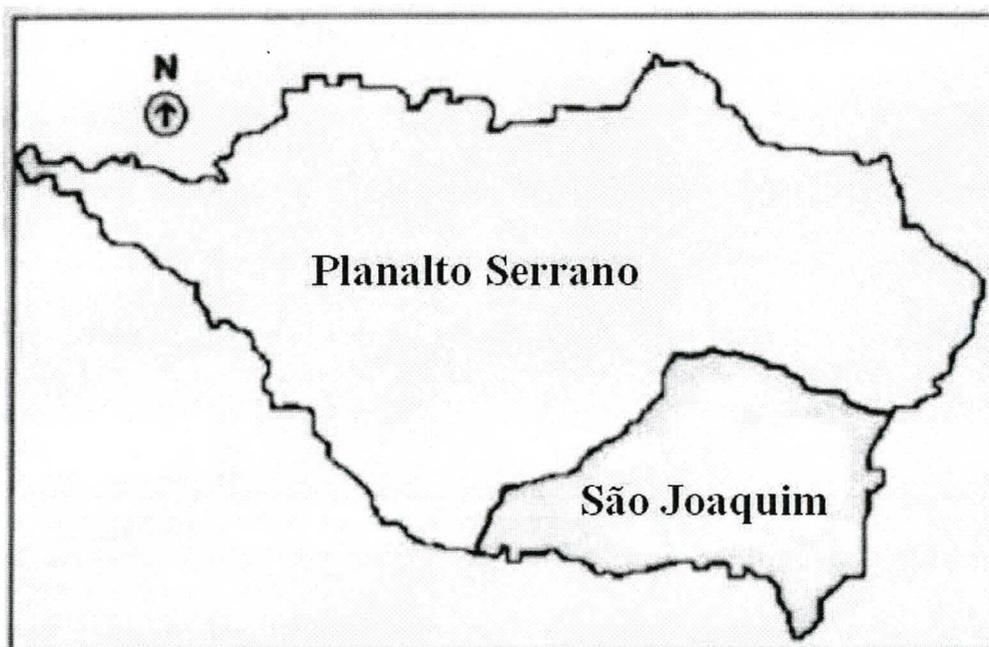
A experiência logo demonstrou que o **Planalto Serrano Catarinense podia atrair imigrantes para trabalhar a terra**. A política portuguesa, preocupada com a colonização do sul do Brasil, realizou seus projetos doando enormes extensões de terra através do chamado **sistema sesmarial**. Os lotes se distribuía de acordo com o “apego político” ao governo português. Essas terras eram sobremaneira importantes. **Possibilitava-se aos imigrantes, entre eles gaúchos, portugueses e açorianos, a mudança da sua condição primitiva de tropeiros viajantes para a de ricos fazendeiros**.

Essas mudanças na condição econômica e existencial dos tropeiros-viajantes, transformando-os em ricos fazendeiros (com a doação de sesmarias)⁷, deram início ao surgimento dos **latifúndios**, extensos **feudos** rurais na Região Serrana. Informa Munarim que ‘com concessões (...) [**incluindo as terras de São Joaquim**, conforme se pode observar no mapa a seguir] eram muitos os fazendeiros que chegavam a possuir centenas

⁷ Segundo Iura, citado por Munarim (1990, p.20), cada sesmaria “equivale a uma propriedade de 108 milhões de metros quadrados” e que “os protegidos do governo obtinham áreas bem superiores que chegavam até 35 sesmarias”.

de milhões de campos, ainda entre fins do século [dezenove] e começo do [século vinte]’ (1990, p.20), o que representava uma área de até 35 sesmarias.

MAPA 02: REGIÃO SERRANA - LOCALIZAÇÃO DO FEUDO RURAL JOAQUINENSE



FONTE: Associação dos Municípios da Região Serrana-AMURES, 2000.

Fonte: Amures, 2000.

Com base no plano sesmarial, nessa fase de competição econômica e política, os imigrantes (então já proprietários das terras mencionadas) tiveram todas as oportunidades de ampliação da atividade pecuária extensiva e, “ao mesmo tempo, um meio de produção [baseado na agricultura] em um meio não produtivo para fins de especulação imobiliária e acesso a outras formas de renda”. (Vendramini, 1992, p.20)

Essa situação de posse das terras possuídas por título sesmarial perdurou até 1850 quando, em 18 de setembro, foi assinada a Lei de Terra no Brasil (Lei n.º 601), que impõe uma série de dificuldades e limitações legais àqueles que procuravam adquirir terras brasileiras.

A respeito dessa lei, convém aqui registrar o que Vendramini comenta:

Em 1850 quase toda a terra no Brasil já estava dividida em imensos latifúndios, não restando terras sem dono e, em função disso, grande parte da pequena produção só pode desenvolver-se com base na posse ilegal. Foi a partir desta época que verificaram-se grandes transformações na distribuição de terras no Brasil. A Lei de Terras solidificou a grande propriedade, instituindo a compra e a venda das terras, elevando os preços e dificultando o acesso a ela a vastos setores da população, criando condições para que esse contingente de expropriados estivesse disponível para as necessidades do capital (...). Essa [lei] era apresentada como um programa de colonização, de criação de uma camada de pequenos proprietários, mas o objetivo real era a formação de um contingente de mão de obra para as grandes fazendas, com a promessa de abrir espaço para o trabalho familiar autônomo e a pequena propriedade. (1992, p.20-21)

É necessário ter presente, também, que as concessões de sesmarias daquele período não se fizeram presentes em todas as regiões do estado de Santa Catarina. Com exceção da Região Serrana, em voga, nas outras áreas do estado predominou a política de pequenas propriedades, com subsistência fundada na economia de trabalho familiar.

Assim, mesmo que pesem as contradições imanentes da política portuguesa (na fórmula das concessões de sesmarias), não se pode negar que, de modo geral, a formação histórico-social de São Joaquim resultou desses estímulos, representando uma ação que decorre, particularmente, dos latifúndios produzidos internamente na Região Serrana de Santa Catarina.

2.4.1 Origem do povoamento de São Joaquim: política sesmarial e a presença gaúcha

Muitas são as dificuldades para se apresentar, nesta dissertação, o histórico completo do município de São Joaquim, pela inexistência de documentos informativos

com referências mais seguras de como se deram as primeiras correntes de povoamento, suas origens e intenções.

É de assinalar, quanto ao procedimento de buscas, que no arquivo da prefeitura ou de outras instituições (secretarias municipais, museu histórico, bibliotecas públicas e escolares, entre outros) **nenhum registro foi encontrado com dados anteriores a 1860**. No entanto, é de **domínio público** em São Joaquim que em meados de 1745 as terras do município já tinham sido visitadas e que, por volta de 1750, eram habitadas.

Encontram eco, assim, as palavras de Ribeiro, que em sua monografia, escrita em 1941, chama atenção para o seguinte:

A obra ingente daqueles que primeiro se dedicaram ao desbravamento destas ínvias paragens, como que passou sem uma única referência escrita, perpetuando a memória dos destemidos bandeirantes que aqui plantaram o primeiro marco da civilização. [Isso], quer-nos parecer que a história de São Joaquim, até ao ano de 1870, tem de ficar no terreno das hipóteses. E quem quer que se abalance a fazer história, baseando-se em simples hipóteses, está sujeito a errar grosseiramente, informando mal e desfigurando a verdade dos fatos. (p.17)

Uma conclusão, entretanto, parece certa: o primeiro devassamento do atual território do município foi em meados do século XVIII, através do **pioneiro Francisco de Souza Faria, que abriu a chamada Estrada dos Conventos de Araranguá ou Estrada das Tropas (1728), primeiro meio de comunicação e transporte** do litoral catarinense com o planalto serrano.

E como tôda (sic) a área dos campos e pinheirais catarinenses, sitos nas cabeceiras do Uruguai, os de S.JOAQUIM também foram visitados pelos padres Jesuítas (espanhóis). Em a 'História de La Conquista', editada em 1745, pelo Jesuíta Lozano, lê-se: '**... una altíssima serrania que corre por detrás de la Isla de Santa Catarina, frente de la Laguna de los Patos, hasta encontrar dichos pinares que formam um círculo impenetáble y es tan aspera que no pueden subir por ella animales, y con suma dificultá y indústria los hombres**'. (Pichetti, 1970, p.88) (os grifos são do autor)

No entanto, **essa acidentação e altimetria não impediram que homens e animais subissem a serra, que é a Geral**, pois, como se disse anteriormente, as tropas vindas do Rio grande do Sul chegavam até a Estrada dos Conventos de Araranguá, subiam a serra, atingiam a região dos Campos de Lages e seguiam a São Paulo.

Seria esta a “chave de ouro” para que **os gaúchos fizessem de São Joaquim também a sua terra (nessa época, ainda feudo rural dos Campos de Lages)** e a ocupassem de forma primeira e original e, mediante este ajuste, se tornassem lides de criação pecuária? Já não se contava com centenas de tropeiros-viajantes, procedentes de outros lugares, a caminho de Sorocaba, em São Paulo? Qual a promessa que fizeram esses **pioneiros gaúchos** tornarem-se, segundo Pichetti (id.,p.88), os **primeiros habitantes** de São Joaquim? Para essas perguntas parece que não há senão uma única resposta: a das **concessões de terras**, através da **política sesmarial** do governo português. Assim sendo, se a constituição natural de São Joaquim e região contribuiu de alguma maneira na questão do povoamento, o foi de forma marginal.

Dentro deste cenário de início da última metade do século XVIII, ou seja, por volta de 1753, registra-se o nome do pioneiro Bento do Amaral Gurgel Anes e, dois anos após, o de Manoel da Silva Ribeiro, com os filhos Inácio e Pedro (1755) e outros vindos do Rio Grande do Sul.

Sabe-se que com a fundação de Lages por paulistas, em 1766, muitos paulistas passaram a estabelecer-se, posteriormente, nos campos do território do que é atualmente São Joaquim, fundado por Manoel Joaquim Pinto (paulista). Mas isso é um elemento inexpressivo na formação sócio-cultural de São Joaquim, uma vez que o imaginário historicamente afirmado em São Joaquim é similar ao imaginário gauchesco, notadamente

do **gauchesco campeiro e rural**⁸. Tanto este imaginário é historicamente afirmado que São Joaquim tem na instituição Centro de Tradições Gaúchas - CTG o seu referente básico. Pode-se afirmar, sem risco, que a população de São Joaquim se pensa culturalmente gaúcha.

2.5 SÃO JOAQUIM: NATUREZA E SOCIEDADE

O território municipal está situado no extremo sul do Planalto Serrano catarinense. Possui uma área de 1888,10 quilômetros quadrados, ou 1,978% da do Estado. Limita-se com os seguintes municípios: Lages, Paineira, Urupema, Urubici, Bom Jardim da Serra, e Bom Jesus no estado do Rio Grande do Sul.

2.5.1 Movimento populacional de São Joaquim versus permanência da tradição

⁸ Consoante a esse imaginário, reproduzimos parte da entrevista realizada junto ao Patrão Geral do GTG Mínuano Catarinense (fundado em 28/08/1962), Sr. Joceli Hildebrando Madruga, em 22 de junho de 2001, em São Joaquim. Perguntado sobre a importância da cultura gaúcha em São Joaquim respondeu: “Éééh como é que eu vou te dizer, éééh demonstrar que a nossa tradição, os costumes dos nossos antepassados precisam ser seguidos pela geração atual e pelas gerações que virão. Onde demonstra que **tradição é cultura**. Acho que devemos conservar porque preserva uma educação de pai para filho. Feliz do pai cujo filho acompanha a tradição: jamais o filho estará envolvido com drogas. A gente nota que as atitudes são de termos educados como, por exemplo, sim senhor, não senhor [manifestar] o respeito pelo mais velho ou mesmo pelos colegas”. Perguntado sobre o que a sociedade ganha com a cultura gaúcha, o mesmo patrão geral respondeu: “...é de que realmente existe povo educado. Envolve responsabilidade, carinho, fraternidade, sei lá, outros sentimentos, como uma melhor união dos casais, um melhor relacionamento entre pai e filho e membros da comunidade joaquinese, bem como com as comunidades de outras plagas tradicionalistas”. Uma última resposta, à pergunta ...qual o recado que o senhor deixaria para as famílias que integram esta sociedade (?) foi a seguinte: “...que jamais esqueçam o tradicionalismo gaúcho da forma como ele é, preservando sempre com amor...”. É oportuno ressaltar que o referido CTG possui 31 piquetes ou quadros de laço (grupos de laço constituídos por 5 a 10 laçadores), os quais realizam rodeios em todos os finais de semana nos meses de outubro a março, anualmente. Fazem parte deste CTG 550 famílias. A sede tem 1.640m² de construção e é usada para eventos tidos especiais, como o baile da prenda jovem (realizado anualmente, em agosto). Emblemático é o fato de que mesmo na festa de São João, a população usa a indumentária gauchesca, apenas reforçando mais o caráter gauchesco-rural é oportuno, também, explicitarmos os nomes dos piquetes, porquanto têm denominações bem típicas (incluindo, até mesmo, um senso por vezes bucólico): Os Muripás, Mal Arriado I, Chaleira Preta, Laço Velho, Porteira da Amizade, Porteira Catarinense, Laço Curto, Gaudérios da Pua, Negrinho do Pastoreio, Tropeiro Catarinense, Rodeio da Tradição, Mangueira Velha, Esteio da Tradição, Mate Amargo, Presilha Joaquinese, Mal Arriado São Joaquim, Rincão da Invernadinha, Poncho Crioulo, Rincão da Água Buena, Rincão dos Amigos, Planalto Serrano, Peão dos Potros, Herança do Velho Pai, Cavaleiros da Paz, Presilha do Cadete, Unidos da Tradição, Lenço Preto, Lembrança do Passado, Oito Tentos, Querência Velha e Tropeiros da Paz.

As tabelas abaixo evidenciam a distribuição geral da população de São Joaquim, a partir de 1950. Considerando que em 1920 São Joaquim contava com 12.541 habitantes (Ribeiro, 1941, p.14), pouca diferença há entre a população citada e a da última atualização censitária. (IBGE, 2000)

TABELA 01: POPULAÇÃO GERAL

	1950	1960	1970	1980	1991	1996	2000
Total	17.426	19.829	26.640	23.624	22.295	22.010	22.790
Urbana	2.541	4.389	9.126	13.526	14.722	15.554	16.091
Rural	14.885	15.440	17.514	10.098	7.573	6.496	6.699

TABELA 02: POPULAÇÃO POR DISTRITO

Distritos:	Anos	1950	1960	1970	1980	1991	1996	2000
São Joaquim	Total	13.261	17.496	20.229	19.382	20.901	20.193	20.952
	Urbana	2.097	3.737	7.731	12.011	14.281	14.815	15.539
	Rural	11.164	13.759	12.498	7.371	6.620	5.378	5.593
Pericó	Total	-	-	1.921	716	577	593	607
	Urbana	-	-	675	360	268	274	286
	Rural	-	-	1.246	356	309	319	321
São Sebastião do Arvoredo	Total	-	-	1726	1236	817	643	675
	Urbana	-	-	157	138	173	194	192
	Rural	-	-	1569	1.098	644	449	483
Santa Izabel	Total	-	-	-	-	-	581	556
	Urbana	-	-	-	-	-	271	254
	Rural	-	-	-	-	-	310	302
Urupema⁹	Total	4.165	2.333	2.764	2.290	-	-	-
	Urbana	444	652	563	1.007	-	-	-
	Rural	3.721	1.681	2.201	1.273	-	-	-

FONTE: IBGE - Censos Demográficos

⁹ O distrito de Urupema obteve sua emancipação política em 1988, com terras desmembradas de São Joaquim.

Observa-se que, ao longo do período em questão, a população rural diminuiu drasticamente, enquanto acontece o inverso com a população urbana. Poderia se dizer que São Joaquim, nesse período histórico, acompanha o comportamento do Brasil que se industrializa e urbaniza. Mas isso não diz tudo, eis que São Joaquim acompanha o Brasil no fenômeno da inversão populacional, mas não o acompanha na guinada econômica. Se é fato incostestável que o Brasil se industrializa/urbaniza, também é fato que a economia de São Joaquim jamais deixou de ter a hegemonia rural. É fato que São Joaquim é exportador de maçãs e insere-se, inclusive, no mercado mundializado. Por outro lado, tal presença na economia não descaracteriza o centramento rural. Além disso, se considerarmos a cultura associada ao conceito de tradição, envolvendo o tradicionalismo gauchesco, São Joaquim nunca deixou de ter espírito rural. Assim, em termos culturais, o esvaziamento de alguns distritos (interior do interior) e densificação da sede do município (interior) não significam urbanização num sentido mais alargado envolvendo, necessariamente, o imaginário coletivo.

2.5.2 Distâncias intermunicipais

Registramos as principais rodovias que ligam São Joaquim a Florianópolis, todas asfaltadas.

TABELA 03: DISTÂNCIAS ENTRE O MUNICÍPIO E À CAPITAL

ITINERÁRIOS E VIAS DE COMUNICAÇÃO	DISTÂNCIA RELATIVA
	EM Km

<p>A FLORIANÓPOLIS- SC 438/BR 282</p> <p>De São Joaquim a Florianópolis, via Cruzeiro, Pericó, Urubici, Santa Clara, Bom Retiro, Alfredo Wagner, Taquaras, Rancho Queimado, Santo Amaro, Aririú, Palhoça, São José, Campinas, por auto-----.</p>	206
<p>A FLORIANÓPOLIS - SC 430/BR 282</p> <p>De São Joaquim a Florianópolis, via Painel, Lages, Santa Clara, Bom Retiro, Alfredo Wagner, Taquaras, Rancho Queimado, Santa Amaro, Aririú, Palhoça, São José, Campinas, por auto-----</p>	279
<p>A FLORIANÓPOLIS - SC 438/BR 101</p> <p>De São Joaquim a Florianópolis, via Cruzeiro, Mantiqueira, Bom Jardim da Serra, (Serra do Rio do Rastro), Guatá, Lauro Müller, Orleães, Braço do Norte, São Ludgero, Gravatal, Tubarão, Laguna, Vila Nova, Paulo Lopes, Palhoça, São José, Campinas, por auto-----</p>	276

FONTE: Departamento de Estradas de Rodagem: 11^o distrito de São Joaquim - DER

2.5.3 Alguns elementos naturais de São Joaquim & Região Serrana

Apesar de não mais possuir um vasto território municipal, pois contava esse, anteriormente, com uma área de 4.032 quilômetros quadrados, ou 4,24% da do Estado, caracteriza-se, ainda, por três notáveis acidentes físicos, que são também seus limites: ao norte e ao oeste, o chamado rio Lavatudo; ao sul, o que se convencionou chamar de rio Pelotas e a leste (em território da região serrana) a denominada serra Geral. Desta à confluência dos dois mencionados rios **o terreno entra em considerável declive**. O ponto culminante fica nos campos de Santa Bárbara, no município de Bom Jardim; o Morro da Igreja, relativamente a 1865 metros acima do nível do mar. Observa-se que, em toda a sua dimensão, **a superfície do solo é extremamente acidentada**, ora caracterizando-se pelo delineamento espetacular e requebrante de altos morros, ora por planícies entre montanhas. Surgem, aqui e ali, acanhadas várzeas como que dispostas a obscurecer o íngreme terreno.

2.5.3.1 Serra Geral

A leste está a chamada Serra Geral, como que a descortinar a mais bela paisagem que a natureza pode oferecer ao homem. Através dela **dois mundos se integram e se separam ao mesmo tempo. De um lado, o Planalto Serrano catarinense e, de outro, o litoral barriga-verde.** Sua descrição é feita por Ribeiro, de forma **bucólico/encantadora.**

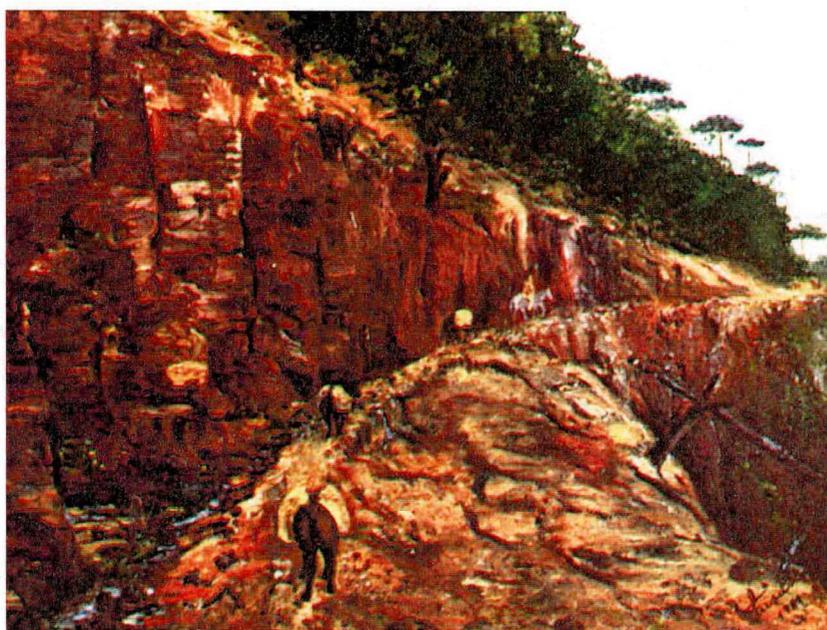
O catarinense, que ainda não teve oportunidade de fazer a travessia, ainda não viu o panorama mais portentoso da sua terra. O viajante chega ao sopé da serra: horizonte acanhado. A primeira impressão é de quem vai ser esmagado por aquela desconforme grandeza talhada em rochas com mais de mil metros de altura; a vista achata-se no obstáculo tremendo da altíssima montanha, cujos cimos beijam as nuvens, roubando-lhe completamente a sensação daquele outro mundo que ele (sic) advinha existir lá por cima. Continuando a marcha, o viajante atinge os primeiros peráus (sic) e, logo adiante divisa o Cubículo, a Pedra Cortada (...) de onde sopra um ventinho frio gelando o coração; e a gente tem mesmo que atravessar o próprio coração do ‘Gigante de Pedra’ — **é a serra do Rio do Rastro (...)**, mas aquela sensação de medo vai-se dissolvendo, dando lugar a um agradável sentimento de incontida admiração, diante da extraordinária e indescritível grandeza daquelas paragens. Mata, densa mata, cobre aqueles píncaros, aquelas agudas arestas aquelas gargantas disformes, onde regatos cristalinos e barulhentos se despejam, corcoveando de queda em queda, riscando de branco o fundo-verde-escuro da floresta com a alvicência da espumarada de suas águas irrequietas; trepadeiras folhagens lindas, como não as têm palácio de reis, flores gentis, flores bizarras, perfumando o ar, balouçam-se nos beiços dos itaimbés; e a passarada na mais rica variedade de côres (sic), enche de sons aquela solidão, com a orquestra mágica de suas vozes, sobressaindo, de longe em longe o canto metálico da araponga. E, assim, o homem, ziguezagueando pelas curvas do caminho, aberto na própria rocha, faz a escalada da íngreme montanha, com o espírito sempre preso a impressões novas exquísitas (sic) (...). Os acidentes físicos se apagam devido a distância e vastidão das terras; têm-se, debaixo da vista, os municípios de Orleães, Tubarão e Laguna. Deve ser um dos horizontes mais dilatados que os olhos da criatura humana pódem (sic) descortinar na superfície do planeta. (1941, p.27-28) (Grifo nosso)

Sabe-se que, há muitas décadas, por essa trilha, primeiro denominada de “Serra do Doze” e mais tarde “Serra do Rio do Rastro”, só passavam pedestres e tropas de animais. Do planalto serrano, principalmente de Lages e São Joaquim, montados no lombo das mulas, os tropeiros desciam para o litoral catarinense, levando mercadorias como, por exemplo, charque (carne de sol), couro, queijo e pinhão. Deste, para o planalto

mencionado, os tropeiros retornavam trazendo sal, açúcar, farinha e tecidos. Muitas eram as dificuldades enfrentadas por essas pessoas, visto que, em quase todo o percurso da serra, os caminhos se apresentavam íngremes, estreitos e perigosos. Conta a história que, quando acontecia de um animal sucumbir no precipício, ninguém se atrevia a resgatá-lo, nem mesmo buscar a mercadoria, por mais valiosa que fosse.

Nessa época (por volta de 1920 a 1924), era comum a comercialização de tropas de gado bovino vindas de Lages e São Joaquim, com destino a Tubarão e Laguna, ou vice-versa. Essa comercialização, feita também via Serra do Rio do Rastro, requeria extremos cuidados. Tropeiros gritavam para alertar as tropas (que poderiam estar subindo ou descendo) e evitar um encontro de passagem quase impossível, dada a estreiteza do caminho. De um lado, altíssimos paredões e, de outro, abismos profundos. A figura a seguir, embora sem registro de origem no tempo e provavelmente evidenciando melhores condições, ilustra de alguma maneira o que acima dissemos.

FIGURA 01: Serra do Rio do Rastro (1)



FONTE: Bianchini. Recordando São Joaquim: história. 1986.

A construção da rodovia em estrada de rodagem foi inaugurada em 1955. Na década de 1980 tal rodovia recebeu parte em concreto asfáltico, usinado quente - CAUQ, e parte em pavimentação asfáltica contendo, assim, com excelente condição de tráfego.

A figura abaixo mostra a beleza atual da Serra Geral ou Serra do Rio do Rastro, fazendo com que seja possível comungar com a descrição do autor acima citado.

FIGURA 02: Serra do Rio do Rastro(2) (Foto Argus)



2.5.3.2 Clima

É sempre motivo de **orgulho**¹⁰ dos são-joaquinenses falar do clima que enfrentam. Tudo começa com um lembrete sobre o gelo nas pistas, que é comum nas estradas do chamado **Planalto da Neve ou de São Joaquim**.

¹⁰ O **orgulho** por suportar intempéries e temperaturas baixas é apenas uma das particularidades dos homens com espírito rural, notadamente entre os pequenos agricultores gaúchos. Para melhor compreensão da questão do orgulho, ver JANTSCH (2001).

De modo geral, esse lembrete procura traduzir o clima de São Joaquim, que não é outro senão frio e muito variável, sujeito a quebras de temperaturas, contudo seco e muito saudável.

De ponta a ponta do território municipal, ouve-se dizer que as tradicionais estações do ano (primavera, verão e outono) não resistem às baixas temperaturas. Apenas uma vez de São Joaquim sua moradia, ou seja, a estação invernososa.

Observando as tabelas abaixo, vê-se a razão do conhecimento popular de que em Santa Catarina São Joaquim é um caso singular, ou seja, tem o inverno mais acentuado. O correspondente no Rio Grande do Sul seria Bom Jesus.

TABELA 04: Comparação das temperaturas de julho de 1990 em relação as normais climatológicas

Bom Jesus, RS	°C normal (1961/1990)	°C 1990	Varição em relação a 1990 (°C)
Temperatura média anual	14,7	13,8	Menos 0,9
Temperatura média de julho	10,9	8,4	Menos 2,5
Temperatura média máxima anual	20,3	20,6	Mais 0,5
Temperatura média máxima de julho	16,1	14,9	Menos 1,2
Temperatura mínima média anual	10,7	10,1	Menos 0,6
Temperatura mínima média de julho	6,7	3,5	Menos 3,2
Temperatura mínima absoluta	-6,3 (28/07)	-6,3 (28/07)	
São Joaquim, SC			
Temperatura média anual	13,2	12,8	Menos 0,4
Temperatura média de julho	9,4	6,2	Menos 3,2
Temperatura média máxima anual	18,9	17,9	Menos 1,0
Temperatura média máxima de julho	14,7	11,8	Menos 2,9
Temperatura mínima média anual	9,3	9,3	Igual a 0,0
Temperatura mínima média de julho	5,7	1,0	Menos 4,7
Temperatura mínima absoluta	-8,3 (06/08/63)	-6,0 (28/07)	

FONTE: Instituto Nacional de Meteorologia - INMET (apud Souza, 1997, p.84).

Tabela 05: Temperatura média compensada em °C

Estações	Altitude (m)	jan	fev	mar	abr	mai	jun	jul	ago	set	out	nov	dez	ano
Rio Negro	824	0,4	0,7	9,3	6,6	4,1	2,9	2,3	3,6	5,0	6,1	8,3	9,7	6,6
Palmas	1090	0,0	9,5	8,6	5,1	2,6	1,5	0,7	2,5	4,2	5,9	7,7	9,3	5,6
Chapecó	668	3,0	2,8	1,6	8,8	5,7	3,9	4,3	5,8	6,6	9,2	0,9	2,4	8,7
São Joaquim	1404	6,9	7,2	6,0	3,3	1,1	,60	,40	0,4	1,4	2,9	4,5	5,9	3,2
Caxias do Sul	759	0,6	0,7	9,2	6,3	3,9	2,1	2,4	2,7	4,2	5,9	8,0	9,6	6,3
Bom Jesus	1050	8,6	9,1	7,8	4,9	2,3	0,5	0,9	1,4	2,5	4,2	5,7	7,6	4,7

FONTE: Instituto Nacional de Meteorologia - INMET (apud Souza, 1997, p.27).

TABELA 06: Dias de neve em São Joaquim, SC (1404 m de altitude)

Meses	Maio	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Total Anual
Anos						
1971	0	0	0	0	0	0
1972	0	0	0	2	0	2
1973	0	0	0	0	0	0
1974	0	0	0	1	1	2
1975	0	0	2	0	0	2
1976	0	0	1	1	0	2
1977	2	1	0	0	0	3
1978	1	0	0	5	0	6
1979	2	0	2	0	0	4
1980	0	1	0	0	1	2
1981	0	1	2	0	2	5
1982	0	0	0	0	0	0
1983	0	1	0	1	0	2
1984	0	0	1	1	0	2
1985	0	2	1	0	0	3
1986	0	0	0	0	0	0
1987	0	0	0	3	0	3
1988	1	3	4	0	0	8
1989	0	0	1	0	0	1
1990	2	1	6	1	2	12

FONTE: Instituto Nacional de Meteorologia - INMET (apud Souza, 1997, p.61).

Praticamente não há estação de estiagem, nem chuvosa.

Os meses de setembro a dezembro são os mais chuvosos, muito sujeitos a trovoadas, granizos e tempestades; e os mais secos (sic), os de janeiro a maio, muito menos sujeitos àqueles fenômenos atmosféricos (...). Em qualquer época do ano podem cair chuvas torrenciais, (...) ‘a enchente de São Miguel’, temíveis pelos danos que causam aos animais (...). Tempestades e granizos são freqüentes (...) e chuvas de pedra que, embora muito maléficas às lavouras e pomares, raramente assumem caráter de cataclismos. (Ribeiro, 1941, p.33-34)

Devido à **elevada altitude**, este município é muito ventoso. Como se sabe, nos meses de agosto, setembro e outubro acontecem ventos amiúdes, que predominam do norte, para o oeste, até o quadrante sul. Segundo (Ribeiro, 1941, p.34),

as terríveis **lestadas** de fins de agosto e setembro, por exemplo, tão danosas à pecuária, são como que grandes correntes alíseas transpondo a serra Geral; e aqui nos chegam trazendo das camadas frias da atmosfera, vizinhas às cordilheiras, aquela chuva impertinente, (...) causando, às vezes grande mortandade nos rebanhos. Felizmente, digamos ainda, estas lestadas não se reproduzem todos os anos, nem com igual intensidade (Grifo do autor).

O inverno rigoroso de São Joaquim e o conjunto dos elementos que caracterizam o que denominamos serra não impediram que ali vivessem pessoas, as quais construiriam um ethos singular num universo desde então nacional e mundial. Por certo a natureza é constituinte da singularidade, embora não seja seu definidor central (conforme já falamos). No tocante à natureza, há de se dizer que justamente o frio que tantos limites trouxe ao homem singular de São Joaquim possibilitou uma inserção (mais forte) na economia nacional e mundial. Foi o frio intenso e continuado do inverno joaquinese que lhe deu a possibilidade da cultura (qualificada) da maçã. A maçã introduziu São Joaquim no contexto da economia mundial. Introduziu-o na mundialização num sentido ampliado? A resposta a esta pergunta está na totalidade do presente trabalho. No entanto, queremos, no

próximo capítulo, refletir a questão do particular e/ou singular associado ao conceito mundialização e correlatos.

3 REFLETINDO A TENSÃO UNIVERSAL-PARTICULAR A PARTIR DO CENÁRIO (UNO-DIVERSO) SÃO JOAQUIM

Face à exemplaridade de São Joaquim, SC, quanto ao **ruralismo cultural** (incluindo a educação) e, nesse ínterim, o centramento da **tradição**, propomo-nos refletir a relação universal-particular tendo como pano de fundo o contexto particular-universal desse município.

Tal singularidade visibiliza, de alguma maneira, a educação tradicional, cuja tendência procura inserir na prática pedagógica escolar, pelo menos no nosso caso, idéias básicas orientadoras que promovem a compreensão do real imbricada numa rede de relações sociais com vistas ao alcance (apenas) loco-regional. Nesse cenário dificilmente se alcança uma “visão que seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos e, enfim, coordená-lo com uma síntese explicativa mais ampla”. (Cury, 1995, p. 27)

A busca da visão da totalidade, ainda segundo o autor acima citado, apresenta também a necessidade de se rechaçar os processos particulares da estrutura social como processos autônomos, porquanto falseiam o real e são indicadores de um corpo social assumido como permanente e a-histórico. Com relação a essa abordagem, Vázquez (1990) comenta que é preciso notar que pode estar ocorrendo, hoje, o exercício de uma práxis educativa independente dos atos humanos que, por sua vez, radica numa compreensão do homem como ser a-histórico, de tal modo que não se transforma, nem transforma o social. Trata-se, em poucas palavras, de uma prática escolar vivenciada, ingênua e espontaneamente, como se ela não estivesse prestando um serviço político-social sob o guarda-chuva de um paradigma de sociedade e de educação, como se ela fosse, de um

lado, uma instância neutra, que não se “dinamiza segundo o jogo das forças sociais que constituem, organizam, movimentam e tencionam a sociedade global” (Ianni, 1997, p.166) e, de outro lado, a “escola [teria] força por si só para construir seres humanos acabados” (Silveira, 1998, p. 29), desligada das relações sociais¹¹ que se movimentam nesse concreto e contemporâneo cenário social global. No caso, arvorar em sentido contrário à política educacional unilateral presente na estrutura e no funcionamento do sistema de ensino municipal não é tarefa fácil, pois implica entender a realidade como um complexo uno-diverso total-contraditório.

Referindo-nos ao contexto explicitado no capítulo anterior, encontramos uma das explicações para uma maior clareza da práxis cultural-educativa dos últimos tempos, e para o fato de a mesma re-produzir em favor de um ideário que permite, via de regra, a assimilação de significados e representações dominantes que estabelecem no homem a visão de que as relações sociais se concretizam no campo compreensivo da “sociedade natural” (Duarte, 1993, p. 62). Segundo esse autor, a expressão “sociedade natural” tem

o significado de uma sociedade na qual os homens participam das atividades sociais, do trabalho, da divisão social do trabalho, como algo natural e não como um produto humano. Trata-se, portanto, (...) de uma sociedade que não resulta da direção consciente dos homens, sendo por eles reproduzida de forma espontânea, não reflexiva, fetichizada. (ibidem, p. 62-3)

¹¹ Quanto a isto é também altamente contributivo e oportuno o artigo “Descolonizar o currículo: estratégias para uma Pedagogia Crítica”, de Tomaz Tadeu da Silva, publicado pela Revista Educação e Realidade (Faculdade de Educação/UFRGS), 1995. Há aqui, mais uma vez, um campo fértil e produtivo para uma compreensão crítica da categoria ‘relações sociais’. Nesse sentido, vale a pena citarmos o seguinte: “A noção de ‘relações sociais’ poderia, pois, ser considerada como um importante e valioso dispositivo pedagógico. Como tal, ela nos permite um triplo movimento. Em primeiro lugar, ela nos possibilita, (...) inserir a educação e o currículo na moldura de suas conexões com relações sociais mais amplas. (...) Em segundo lugar, ela nos permite estabelecer um dos objetivos centrais de uma pedagogia e de um currículo críticos, ou seja, o de ter sempre em vista o caráter construído e relacional do conhecimento trabalhado e produzido no currículo. A interrupção do senso comum, num de seus elementos e processos centrais, o de fetichização e reificação, poderia servir como um fio comum a interligar as diversas áreas de um currículo orientado por uma perspectiva crítica. Por último, é o próprio currículo e o próprio conhecimento que devem ser vistos como construções e produtos de relações sociais muito particulares e históricas. Isso nos deveria impedir de considerá-los, em qualquer momento, como produtos ‘naturais’ ou desinteressados, vendo-os, ao contrário, como artefatos históricos e sociais”. (cf. Silva 1995, p. 32)

Assim, esta visão é a que menos tem contribuído para a superação do ruralismo cultural-educativo, isto é, da redução do real ao particular rural, quiçá bucólico. Por conseguinte, tal compreensão aborta a possibilidade de um construto curricular¹² que permite organizar as necessidades históricas do homem particularmente situado (porém em perspectiva relacional) ou o movimento das relações sociais já instituídas (realidade existente) associado às instituintes, traduzidas por Jantsch (1997, p. 21) como sendo,

o novo que se impõe, rompendo qualquer possível resistência) e [implicando a] criação histórica (a busca de formas plenas de conteúdo histórico que, mesmo sendo mínimas e vividas por poucos indivíduos, já se constituem em subsídios para as políticas públicas voltadas à universalização das conquistas históricas).

Tendo por referência o enfoque acima e o conjunto de elementos teóricos do presente trabalho, pretendemos corroborar a nossa hipótese: considerando-se a história de São Joaquim e suas conexões com a realidade mais ampla, a práxis cultural-educativa deste município permite minimamente a construção do homem universal¹³ nos seus indivíduos.

¹² A proposta de SILVA (1995, p. 31) é oportuna, uma vez que se trata de instaurar uma nova visão de 'currículo escolar'. Currículo que se põe a partir da argumentação de "qual deveria ser uma tarefa não apenas de uma teoria crítica da educação, mas de um currículo construído de acordo com uma perspectiva crítica. Trata-se não apenas de uma lição sobre o social, mas de uma lição sobre o pedagógico. Um dos objetivos centrais de currículo crítico deveria ser precisamente o de desfeticizar o social, ao demonstrar seu caráter construído, sua natureza relacional. A vida social nos aparece, ordinariamente, como fetiche, como coisa. Uma perspectiva social e pedagógica crítica deveria nos permitir (...), interromper esse processo de fetichização, que é um elemento essencial da construção do senso comum, tornando visíveis as conexões entre essa aparência fetichizada e as relações sociais que ela esconde".

¹³ Valemo-nos, para a compreensão da categoria homem universal, especialmente da contribuição de Ari Paulo JANTSCH a partir da obra *Pequeno (ainda) agricultor e racionalidade educativa* (Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2001). Em toda a obra encontram-se formulações dedicadas à conceituação do homem universal. Ver, especialmente, o capítulo II "A base conceitual (categorias/conceitos) da discussão da educação do pequeno agricultor & elementos de contexto", no qual o autor afirma: "Em nossa conceituação, o Homem Universal (cosmopolita, omnilateral) é o homem pleno de humanidade, que se apropria de todo conteúdo que a materialidade histórica já pôs para o homem. Tal homem é, necessariamente, cidadão universal, participando, assim, da espécie humana e não apenas de grupos humanos. Tem, também, uma formação omnilateral, dando-lhe, ao mesmo tempo, a cultura universal e o conhecimento científico-técnico voltado (...) à capacitação para o

Entendemos, pois, que a práxis cultural-educativa que implica relações sociais desarticuladas entre os homens no sentido de amplo universo social ou, de outra forma dizendo, ancorada sob o prisma de um entendimento teórico conservador da sociedade e das condições objetivas de educação ou, ainda, presa às trincheiras loco-regionais, não encontra mais materialidade para a formação do homem universal. Para tanto, temos, em contraposição, de conceber a práxis cultural-educativa a partir de outra visão, exemplarmente a histórico-humanista¹⁴, bem como a partir de outra pedagogia, qual seja a Pedagogia Histórico-Crítica (Duarte, 1993). O autor referido justifica isso dizendo que

A Pedagogia Histórico-Crítica não pode deixar de elaborar sua concepção sobre a formação da individualidade humana como parte constitutiva de seu corpo teórico, isto é, não pode deixar de explicitar de forma coerente e sistemática em que consiste conceber o indivíduo enquanto 'síntese de inúmeras relações sociais' pois, do contrário, não se obterá êxito na luta pela superação de dicotomias (entre social e individual, histórico e psicológico, objetivo e subjetivo, singular e universal) que estão arraigados no senso comum pedagógico e que acabam atuando como um filtro que distorce a própria recepção dos fundamentos e das principais teses defendidas por essa corrente educacional. (ibidem, p. 14)

O aspecto que estamos querendo destacar é que a construção da “teoria histórico-social da formação do indivíduo” (Duarte, 1993) demanda, dentre outras razões, pensar ao mesmo tempo educação e sociedade, de modo que a primeira corresponda a um aspecto social dentre o amplo conjunto das relações sociais, onde possa se traduzir em “propostas pedagógicas práticas dirigidas a sujeitos concretos e não a sujeitos empíricos”. (1993, p. 14)

Tal contexto marca também a reflexão de Severino (1986, p. 98), quando assume a mesma posição dizendo que é preciso que a educação passe a se traduzir em prática

desempenho, também do trabalho intelectual, de modo a conseguir a auto-realização do conceito homem, hoje.”(1997, p.69) (Grifos nossos e do autor).

¹⁴ JANTSCH (1997 e 2001) fala em visão histórico-humanista, considerando esta expressão “mais ampla que a expressão ‘concepção histórico-social’ por incorporar contribuições de intelectuais não

educacional marcada pela importância de oferecer um saber necessário para o indivíduo “situar-se em sua realidade histórica e social, entender-se, entendendo sua condição”. Trata-se, no caso, da visão de homem como gênero humano¹⁵ que, segundo Jantsch (1997, p. 23) “permite no que for de seu alcance, a plenitude do ser em cada indivíduo” e promove as condições objetivas para a formação do homem universal, ou seja, “a realização dos indivíduos humanos enquanto homens plenos (...) com uma formação omnilateral e na condição de sujeito ‘cidadão do mundo’ e usufruinte indiscriminado das conquistas civilizatórias” (ibidem, p. 28), inseridas no atual e avançado processo de mundialização considerado irreversível. (Ianni, 1997)

Para avaliar mais precisamente o significado da práxis cultural-educativa na tensão entre o particular e o universal no âmbito da visão histórico-humanista, cabe reconhecer que a conquista intelectual ampliada é uma condição elementar e inarredável para a constituição e irradiação do homem universal. Isso significa que a educação pode operar de modo intimamente articulado com as relações sociais universais. Assim, como diz Severino (1986, p.41): “a educação passa a ser vista em suas imbricações com o processo social abrangente, exercendo um papel intrinsecamente comprometido com este processo social”. Justifica isso dizendo ainda: “é o que se quer explicitar quando se fala que cabe à educação a gestação de uma nova consciência social”. (ibidem, p. 97)

Do que ficou exposto podemos concluir que a luta pela superação da práxis cultural-educativa de caráter basicamente rural-bucólico (visível) no município de São Joaquim não é somente tarefa de alguns homens, sejam eles politicamente situados no espaço loco-regional rural ou no tecido mais visível da sociedade global. Considerando-se a

manifestadamente marxistas e/ou que guardam uma suspeita crítica em relação ao marxismo” (p.27) (grifo nosso).

profundidade e a amplitude da influência da práxis cultural-educativa na existência dos homens, entendemos que para a prova viva e concreta da fecundidade construtiva do homem universal é necessário o engajamento coletivo e conjugado daqueles que estão diretamente vinculados ao universo acadêmico-profissional da educação formal e das instituições educativas, entre elas exemplarmente a Universidade, porquanto formadora dos educadores e de subsídios para exercer aquilo que denominamos instituinte no espaço-tempo uni-diverso da sociedade.

3.1 Globalização & elementos de contexto universal

Considerando as estruturas globais, muitos autores - guardadas as diferenças teóricas e ideológicas - têm escrito sobre o feixe atual das relações sociais, proporcionando ao homem uma melhor compreensão do movimento das relações internacionais impulsionado pela revolução técnico-científica e pela integração regional, o que tem se chamado de globalização.

Para explicar como este cenário internacional vem se configurando, a um só tempo, farto de conteúdos e imprevisível quanto à rapidez de suas mutações, encontramos várias contribuições teóricas sobre a relação particular e universal seja sob esta denominação ou sob outras (nacional-internacional, loco-regional-internacional e/ou global, singular-universal, etc). As falas ocupam vários campos do conhecimento humano. No nosso caso, são mais relevantes as contribuições advindas da filosofia, da sociologia e da economia. Algumas falas produzidas por esta área (ciências sociais e humanas) têm um caráter notadamente interdisciplinar, o que amplia, pelo menos no nosso caso, o quadro compreensivo do objeto em questão: a práxis cultural-educativa de São Joaquim na tensão

¹⁵ Para este aprofundamento recomenda-se o trabalho de Newton DUARTE (1993) "A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo", especialmente o capítulo 3, intitulado 'O gênero humano'.

entre o particular e o universal. Dentre estas contribuições, acreditamos expressivas, no momento, as obras de Octavio Ianni: Sociedade global (1995), e A sociologia entre a modernidade e a contemporaneidade (1994), Marx (Sociologia) (1996), A era do globalismo (1997); a tese de doutorado de Jantsch, intitulada Pequeno agricultor e racionalidade educativa (1997); os escritos de Marx em O Capital. Crítica da economia política (1987); bem como Simionatto - Globalitarismo e sociedade civil: a manipulação de conceitos (1998), Igor Moreira - O processo de globalização e regionalização (1997) e Luiz Taddeo (1998): Os próximos 25 anos.

Assim, devido à análise elaborada por esses autores, podemos dizer que a marcha revolucionária e histórica das relações sociais totais não se restringe às relações econômicas, se bem que pareça ter aí seu fio condutor. Ao examinar o regime capitalista de produção, os autores acima citados apanham os fenômenos como fenômenos sociais imersos na dinâmica societária global, na qual apontam o econômico e o político como duas expressões combinadas e mais relevantes do relacionamento entre pessoas, grupos e classes sociais. Por tal razão, é que suas análises, segundo Ianni, apreendem “sempre as estruturas de apropriação econômica e dominação política, em que tendem a cristalizar-se aquelas relações e os antagonismos que com elas se engendram” (1996, p. 7).

Além disso, vêm-se desencadeando mudanças expressivas no quadro social e político do mundo global. Ao analisar essas mudanças, contextualizadas entre os acordes finais do século vinte e limiar do século vinte e um, Ianni anuncia uma realidade marcada pela existência de uma nova fase de expansão do capital. Esta sob a forma de um processo de mundialização e regionalização encetado pela nova ordem das estruturas “econômicas, políticas, demográficas, geográficas, históricas, culturais e sociais, que se desenvolvem em escala mundial, adquirem preeminência sobre as relações, processos e estruturas que se

desenvolvem em escala nacional” (1994, p.147). Não resta dúvida de que os sinais apontam para existência de futuras estradas, pois:

De maneira lenta e imperceptível, ou de repente, desaparecem as fronteiras entre os três mundos, modificam-se os significados das noções de países centrais e periféricos, do norte e do sul, **industrializados e agrários, modernos e arcaicos**, ocidentais e orientais. Literalmente, embaralha-se o mapa do mundo, umas vezes parecendo reestruturar-se sob o signo do neoliberalismo, outras parecendo desfazer-se no caos, mas também prenunciando outros horizontes. **Tudo se move**. A história entra em movimento, em escala monumental, pondo em causa cartografias geopolíticas, blocos e alianças, polarizações ideológicas e interpretações científicas (ibidem, p.8) (Grifos nossos).

Trata-se, assim, de uma nova espécie de processo social que não é, por sua vez, filho de uma opção ideológica, mas procedente de situações anteriores da dinâmica societária. Tal como diz Marx, vivemos, economicamente, ainda sob as bases feudais, porque “a estrutura econômica da sociedade capitalista nasceu da estrutura econômica da sociedade feudal. A decomposição desta liberou elementos para a formação daquela” (1987, p. 830).

Um olhar crítico sobre o andamento histórico do capitalismo nos permite dizer, segundo Jantsch (1997), que o novo processo social - a globalização - tem se assenhorado do mundo, sendo um movimento balizador, principalmente da economia, que assume a competição como ritmo de seu próprio leme. Nesse sentido, há de se considerar, também, que “a mundialização da economia, do mercado e de outras instâncias sociais” (ibidem, p.96) ganham caráter de movimento revolucionário, explícito ou implícito, a respeito do qual **sua adoção não carece de vontades particulares**. Tanto é assim, que as múltiplas reações desse processo de aceleração capitalista, numa velocidade jamais vista, pode ser notado nos reflexos da atuação de suas três maiores facetas: no campo financeiro, através do chamado dinheiro volátil, no globalismo da indústria, e o terceiro elemento, o consumidor, que em escala cada vez maior consome produtos sem chão determinado, sem identidade, sem bandeira, conforme diz, em outras palavras, Ianni (1995). Analisando os

elementos centrais que compõem a internacionalização da economia, parece-nos, também, merecedora de destaque a reflexão de Moreira, que expressa entre outros, o seguinte:

Desde que surgiu, e devido à sua essência - produzir para mercado, objetivando o lucro e, conseqüentemente, a acumulação de riquezas - o capitalismo sempre tendeu à internacionalização, ou seja, a incorporação do maior número possível de povos ou nações ao espaço sob seu domínio. Essa tendência apareceu de modo mais notável em alguns períodos: nos séculos XV e XVI ocorreu a internacionalização do capital mercantil, por ocasião da chamada Revolução Comercial; no século XVI, no contexto da Revolução Industrial, deu-se a internacionalização do capital financeiro. Depois da Segunda Guerra Mundial aconteceu a internacionalização do capital produtivo, isto é, da produção industrial como processo integrado. (1997, p.12)

Dáí se poder dizer que as realidades sociais passadas também partilharam de um processo de aceleração econômica. No entanto, nunca nenhuma delas provocou tão rápidas mudanças em outros âmbitos da vida humana. Nem mesmo a dramática e recente Revolução Industrial e suas conseqüências.

Neste ponto, cabe lembrar que o movimento social em esteira global ainda está no seu início, muito embora, tenha, “na pré-história do capital e do modo de produção capitalista” (Marx, 1987, p. 830), seu ponto de partida. Sendo assim, cabe dizer que não estamos falando de coisas novas, mas de novidades amargas que transitam entre o ontem e o hoje. A diferença está na velocidade em que o capitalismo é lançado na roda global. É bem verdade que o “processo civilizador”, assim chamado por Jantsch (1997), inserido na ordem societária mudou, mas está girando mais depressa. Nessas condições, o que agudiza a insegurança, a incerteza, o medo, gerados pela revolução científico-tecnológica, não é tanto a ameaça real inferida às mudanças do novo ordenamento político-econômico do comércio internacional, mas sobretudo a sensação de que, de uma ou de outra maneira, a globalização está em todo lugar.

Nesse sentido, Jantsch não nutre nenhuma ilusão. No espaço de sua explanação demonstra que

o mundo já se define como uma aldeia universal (...). O real se mundializou.(...) O homem e suas obras assumem essa dimensão. A mundialização é a inflexão do real em sua totalidade, é a 'curvatura da vara' do real. Não é, pois, apenas paradigma. É uma nova totalização do real que exige, em termos de pensamento (um dos processos do real), um novo paradigma (1997, p. 95).

Trata-se, portanto, de pensar o mundo interligado, ou seja, as partes estão inseridas no todo social, assim como a totalidade está inserida em todas as partes, levando em conta que “a sociedade global apresenta desafios empíricos e metodológicos, ou históricos e teóricos, que exigem novos conceitos, outras categorias, diferentes interpretações” (Ianni, 1994, p.147), sendo que “as ciências sociais se defrontam com um desafio epistemológico novo”. (id.ibidem)

Pois bem, se a mundialização pressupõe um conjunto de novos encontros, esses últimos não podem ser apenas aquilo que reza o paradigma clássico das ciências sociais, ou seja, a constituição de um paradigma “com base na reflexão da sociedade nacional”. (id. ibidem) Mas, agora, cabem às ciências sociais integrar à sua produção científica, as reflexões que descrevem e interpretam um novo objeto, qual seja, defrontar-se com o desafio de “pensar o mundo como uma sociedade global”. (id.ibidem) De um lado, portanto, precisam mediar as reflexões sobre as configurações e os movimentos da sociedade nacional, por outro, precisam dizer através de estudos mais profundos que a relação entre homem e sociedade se modificou substancialmente.

Ora, este é o caráter revolucionário da nova fase de expansão do capital, que nasceu sob a égide da competitividade, numa perspectiva nacional e transnacional, enfatiza, em outras palavras, Moreira (1997, p. 14). O dilema está no esforço para que as ciências sociais não se restrinjam às relações sociais produzidas no âmbito da sociedade nacional, “desencarnadas de um projeto totalizador, acabando por perder-se no vazio”, conforme salienta Simionatto (1998, p.33). Nesse sentido, os “Estados Nacionais não podem mais

servir de paradigma... O paradigma (...) é o mundo” (Jantsch, 1997, p. 96). Nessa ótica, o novo objeto deve ser tomado de acordo, também, com o sentido que Ianni propõe: “no século XIX, o indivíduo podia ser pensado no âmbito da sociedade e esta nos limites da nação. No século XX, o indivíduo situa-se **simultaneamente no âmbito da sociedade nacional e global**” (1995, p.171) (Grifo nosso).

Nesses termos, há muito que se refletir sobre a importância do pensamento científico configurar a era do globalismo como um movimento que carrega em seu sustentáculo a **“diversidade e desigualdade, ou integração e antagonismo”**. (Ianni, 1994, p.156-7) Tanto é assim que, **“o problema da diversidade está sempre presente nas configurações e movimentos da sociedade global”** (ibidem), porquanto, é **“impossível imaginar a globalização sem a multiplicidade dos indivíduos, grupos, classes, tribos, nações, nacionalidades, culturas, etc”** (id. ibidem). Por outro lado, o problema da desigualdade, por conta da mundialização é, segundo o mesmo autor, um fator inegavelmente presente na multiplicação da riqueza que per si desencadeia forças produtivas numa escala sem precedentes. Este é, no dizer de Simionatto, **“o efeito trágico do globalitarismo que acentua as desigualdades, na medida em que decreta a supremacia dos mercados de forma imperialista”**.(1998, p.29)

A partir desta compreensão, consegue-se flagrar no discurso atualmente utilizado para descrever o papel que a globalização deveria desempenhar em nível de aldeia nacional, um grave paradoxo: não sendo **“a globalização da economia um processo de ordem ideológica”** mas **“um movimento de transformação social e de produção vai permitir melhoria de qualidade de vida do cidadão e domínio cada vez maior das potencialidades naturais”** (Nascimento Neto, 1996, p. 88). Pelo contrário, a avalanche de problemas de ordem histórica em seus aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais, entre outros, demonstra que a sociedade global está sendo ajustada dentro dos parâmetros estreitos da

chamada teoria do capital humano. Ou seja, o relacionamento tradicional de distância entre a sociedade nacional e sociedade global está sendo desmantelado com o objetivo de alienar a sociedade loco-regional e nacional mais intimamente com os negócios e interesses corporativos a curto e médio prazo. Nesse sentido, é ainda Ianni quem nos adverte dizendo que, por isso,

ocorrem posicionamentos exarcebados (...). **Alguns chegam ao extremo de autonomizar o diferente (...). Apegam-se ao local e esquecem o global, imaginando que o singular prescinde do universal.** Enfatizam a diferença, tornado-a original, estranha, exótica; ou elegendo-a primordial, isenta, ideal (...). **Outros, subordinam toda diversidade, mas não a contemplam, não percebem a sua originalidade. Esquecem que o local pode não só se afirmar como se recriar no contraponto com o global.** Naturalmente entre esses dois extremos, uns priorizando o local e outros o global, há toda uma gama de posições. Revelam-se nas reflexões sobre os mais diversos aspectos da realidade (1994, p. 156-7) (Grifos nossos).

Embora seja mais notável na economia, a globalização, também como movimento cultural e civilizatório, eclode através de seu poder de decisão sobre a qual ciência, cultura, informação, deve escoar seu néctar e que lugares, segmentos sociais, atividades, entre outros, devem ser universalizados. Tudo isso abastecido por redes de forças que, de um lado, querem suprimir fronteiras, de outro, garanti-las.

Ora, este é um dos aspectos das controvérsias metodológicas que, a nosso ver, merece tratamento mais aprofundado, porque situando-se no dizer crítico dos autores aqui mencionados, a globalização tem sido indicada como fator fundamental no panorama de um mundo em mudança. Ocupa espaços ora civilizados, ora por se embrenhar; rasga fronteiras, ao mesmo tempo que as destrói. Derrama privilégios à luz do que lhe convém. Contudo, a esperança de sonhos e possibilidades mora no interior de seu conflito, porque é dele que há de germinar as possíveis soluções da modernidade desenvolver-se a partir de suas crises de adaptação.

O mundo não é mais mapeado em partes separadas. Todas as partes estão sendo desafiadas pelas dificuldades e perspectivas que se erguem com a formação da sociedade global. Nesse sentido, recorreremos novamente à necessidade de optar pela elaboração do pensamento de Jantsch (1997, p.96), cuja tessitura expressa que, “a mundialização da economia, do mercado e de outras instâncias societais, bem como a atual revolução científico-tecnológica, ganham centralidade na educação e se constituem em matéria básica para a formação do **Homem Universal**” (Grifo do autor).

Assim, o “processo civilizador” - a globalização - vista desta nova curva do tempo, exige **considerar a educação para além da dualidade entre campo-cidade, rural e urbano** de tal forma que a escola possa transmitir, segundo Taddeo, a referência básica de que “os homens foram caçadores e coletores de comida durante milhares de anos. Foram implantadores de fábricas durante 300 ou 400 anos. Agora, chegou o momento de outra mudança”. (1998, p.6)

No caso da práxis cultural-educativa trata-se, a nosso ver, de superar o imaginário e as práticas que ainda afirmam a centralidade do rural e, especialmente, da sua versão bucólica.

4 ALGUNS ELEMENTOS POTENCIALMENTE PROBLEMATIZADORES DA PRÁXIS CULTURAL-EDUCATIVA MARCADA PELA TRADIÇÃO

Ao falarmos a respeito da educação, considerando-a uma finalidade primeira da sociedade, procuramos centrar um olhar também sobre elementos constituintes da chamada pedagogia ruralista (e congêneres), ainda persistente no Brasil (cf. Jantsch, 1997) e, especialmente, no contexto de São Joaquim. Assim sendo, procuramos refletir alguns elementos que possam, de alguma maneira, interferir no imaginário e constitutivo da pedagogia ruralista, pedagogia que curva a vara (Lenin) teórico-prática para a posição contra-histórica na tensão particular-universal no atual contexto mundial.

Um primeiro elemento diz respeito à falta de um pensamento pedagógico com base em uma visão crítica¹⁶ que apreende a realidade em suas múltiplas determinações e, portanto, do seu constitutivo multidimensional e, nesse ínterim, a complexa produção da existência¹⁷.

Os estudos e propostas que se fazem hoje para a educação formal e para o professor brasileiro, tendem a negar a educação fragmentária (deformadora de uma consciência do homem como sujeito da história), passando a recuperar a idéia-força de que a educação é um projeto simultaneamente particular, universal, multidimensional, cuja compreensão evoca conceitos como interdisciplinaridade, omnilateralidade, educação cidadã e outros.

¹⁶ Adotamos, aqui, o entendimento de Freire, que ao se referenciar à questão acima mencionada, faz uma importantíssima diferenciação entre o que considera ser uma visão crítica e uma visão ingênua. Diz ele: “A consciência crítica ‘é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais’. A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, denominando-as de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada” (1995, p. 105).

¹⁷ Sobre essa expressão Severino (1997, p.163) assim se expressa: “Podemos (...) equacionar a existência humana como se dando mediada pelo tríplice universo do **trabalho**, da **sociedade** e da **cultura**. Como os três ângulos de um triângulo, esses três universos se completam e se implicam mutuamente, um dependendo do outro, a partir de sua própria especificidade”.

Reconhecemos que o princípio epistêmico da multidimensionalidade do real (uno-diverso) pode contribuir para uma efetiva compreensão de que:

A superação da fragmentação da prática da escola só se tornará possível se ela se tornar o lugar de um **projeto educacional**, entendido este como conjunto articulado de propostas e planos de ação em função de finalidades baseadas em valores previamente explicitados e assumidos, ou seja, de propostas e planos fundados numa intencionalidade. [...] O projeto educacional cria um campo de forças como se fosse um campo magnético, no âmbito do qual **as ações isoladas, autônomas, diferenciadas, postas pelos agentes da prática educacional, encontram sua articulação e convergência** em torno de um sentido norteador (Severino, 1997, p. 170) (Grifos nossos).

No caso do contexto de São Joaquim, onde a tradição é hegemônica em termos da práxis cultural-educativa, há dificuldades de um avanço no sentido de estabelecer um projeto nos termos postos por Severino (1997) e Freire (1985). Num espaço-tempo marcado pela tradição, é **a própria tradição que se põe como projeto**, embora seu referente seja, no caso em questão, o **passado**, o que somente é possível quando a consciência crítica não encontra a devida vivência.

Um **segundo elemento** diz respeito mais propriamente à preocupação política de cerrar fileiras à **quebra de paradigma(s) arcaico(s) “do qual é expressão a educação rural, (...)”** (Jantsch, 1997, p. 295), seja por não dar conta das múltiplas determinações da realidade, seja por implicar uma visão ingênua (Freire, 1985) de realidade. Trata-se, no caso, pensar o homem para além de uma visão do processo histórico-social em estado de conservação estéril¹⁸ que, segundo Morin (1999, p.11), “ignora, oculta ou dissolve tudo o que é (...) livre e criador”.

¹⁸ Conforme Morin, há dois sentidos para o termo conservação, ou seja, “pode ser tanto vital como estéril. A conservação é vital se significa salvaguarda e preservação. Só se pode preservar um futuro quando se salva um passado, mesmo que estejamos num século em que forças de desintegração múltiplas e potentes encontram-se em marcha. A conservação é estéril, se é dogmática, fixa e rígida” (1999, p. 9).

Um terceiro elemento, logicamente decorrente dos dois primeiros explicitados, é o compromisso ético-político de contribuir para a construção¹⁹ do homem com plenas possibilidades de realização do conceito alargado de homem (através, também e, em grande parte, da educação escolar), mediado pelas relações com a natureza, com a sociedade e consigo mesmo, de modo a realizar um ato histórico de humanização (Jantsch, 1997). Ato que significa a realização do gênero humano²⁰, em nível cada vez mais universal e total, em cada indivíduo (Duarte, 1993).

Isso posto, entendemos o homem em construção

como um ser histórico - um 'estar-sendo' (se fazendo a partir das **condições objetivas** já existentes para tal) em uma sociedade mundial em que a educação se constitui em uma das mediações construtoras do homem, síntese da **totalidade histórico-social** (Jantsch, 1997, p. 293) (Grifos no original).

Levar em conta esses elementos é também refazer as concepções sobre o indivíduo e sobre a ação de humanizar este indivíduo, de modo que a **categoria tradição seja**

¹⁹ Segundo Duarte (1993, p. 8), “contribuir para a construção de algo requer uma visão do processo de construção como um todo, isto é: aonde se pretende chegar, quais as condições nas quais se realiza esse processo, o que já foi feito, e o que há por fazer”.

²⁰ Segundo Duarte, “os indivíduos não podem objetivar-se sem apropriarem-se das objetivações, isto é, eles não podem ‘sentir, pensar, avaliar, agir’ (...) de forma humana, sem apropriarem-se das formas historicamente produzidas de sentir, pensar, avaliar e agir. Não há outro caminho para o processo de formação do indivíduo humano, não há outro caminho para o processo individual de humanização. [Essa relação entre objetivação e apropriação diferencia] qualitativamente a formação da individualidade humana da ontogênese nos outros animais (...). Cada animal tem que se adaptar a essas condições particulares desenvolvendo adequadamente aquilo que herdou da espécie. No caso do ser humano, os processos de objetivação e apropriação não são mediadores entre o indivíduo e a espécie humana, pois a relação com a espécie se realiza da mesma forma que com os outros animais, isto é, pela transmissão genética. Mas o mecanismo biológico da hereditariedade não transmite aos indivíduos as características que permitirão considerá-lo efetivamente um ser humano. Isso significa que não é a espécie que contém essas características, não é na espécie que as características humanas possuem uma existência objetiva. A objetividade das características humanas historicamente formadas constitui o gênero humano (...). Enquanto a categoria de espécie humana é uma categoria biológica, a de gênero é uma categoria histórica, ou seja, sintetiza os resultados da autoconstrução humana. A categoria de gênero humano não se reduz àquilo que é comum a todos os homens, não é uma mera generalização de características empiricamente verificáveis em todo e qualquer ser humano. O gênero humano é uma categoria que expressa a síntese, em cada momento histórico, de toda a objetivação humana até aquele momento” (ibidem, p.17-8)

descentrada naquilo que designamos projeto. Se compreendermos e aceitarmos a idéia do homem em processo permanente de construção, fatalmente teremos de reconhecer que as práticas educativas do trabalho escolar (pelo menos no nosso caso) ainda não correspondem à atual materialidade histórica.

Por último (quarto elemento), cabe assinalar que embora a escola e os seus professores não sejam, unicamente, os responsáveis na construção do homem no que concerne à consciência crítica, é válido acreditar que é preciso que nos rearmemos intelectualmente²¹, sendo possível, assim, concorrer para uma transformação social que dessitua qualquer pedagogia unilateral, no nosso caso exemplarmente o ruralismo pedagógico.

4.1 Por uma educação crítica superadora do ruralismo pedagógico

Quando pensamos os novos cenários em que emerge a realidade social uno-diversa e “juntamos a palavra ‘política’ a uma realidade pedagógica” (Gadotti, 1990, p. 140), começamos a ver que, de modo geral, o fazer pedagógico joaquinese pouco tem vivenciado a reflexão crítica²². O capítulo final do presente trabalho evidenciará melhor este **problema** (implica a persistência do ruralismo pedagógico). Nossa noção da nova teia das relações sociais mais amplas nos diz, ainda, que as relações educativas no âmbito escolar joaquinese são incapazes de desconstruir, no que lhes diz respeito, a exclusão e a submissão social tão prementes no capitalismo monopólico (Kincheloe, 1997), no caso expresso na **agroindústria exportadora**.

²¹ Expressão usada por Morin (1999, p. 18). Nesse particular, podemos valer-nos, também, de Gramsci, especialmente no que diz respeito à obra “Os intelectuais e a organização da cultura”.

²² Segundo Freire, “sem esta consciência cada vez mais crítica não será possível ao homem (...) integrar-se à sua sociedade em transição, intensamente cambiante e contraditória” (1985, p. 57).

Segundo muitos pensadores, o trabalho educativo neste eixo é uma forma de ação que rouba ao homem possibilidades de uma das necessidades fundamentais de sua vida - a construção de uma “postura conscientemente crítica diante de seus problemas (...) grandes ou pequenos, que afetam interesses (sic) alheios aos seus próprios, com os quais, porém, se sente comprometido” (Freire, 1985, p. 58).

Entendemos que a escola, enquanto uma instituição político-social específica do universo social, não deverá ficar alheia a essa responsabilidade que, em nossa opinião, também é sua. Daí precisar participar na formação do indivíduo, não como uma agência institucional assistencialista, porque

no assistencialismo não há responsabilidade. Não há decisão. Só há gestos que revelam passividade e domesticação do homem. Gestos e atitudes. É esta falta de oportunidade para a decisão e para a responsabilidade participante do homem, característica do assistencialismo, que leva suas soluções a contradizer a vocação da pessoa em ser sujeito (id.ibidem).

Justamente por colocarmos, também, a educação escolar como uma **instância mediadora**, especialmente no que diz respeito à formação social do homem, impõe-se uma distinção de grande importância. É preciso refletir sobre as razões pelas quais a escola e suas respectivas práticas podem contribuir para ajudar o homem a inserir-se criticamente no processo. Tal contribuição, em nosso juízo, absolutamente indispensável à humanização dos filhos brasileiros, bem como dos estrangeiros²³, não poderia ser de outra forma, senão

²³ Neste sentido, vale lembrar aqui as seguintes palavras de Carlos Fuentes: “Nós devemos ser capazes de abraçar o outro ampliando nossa possibilidade humana. As pessoas e suas culturas morrem quando isoladas, mas nascem ou renascem em contato com outros homens e outras mulheres, com homens e mulheres de outras culturas, outros credos, outras crenças. Se nós não reconhecemos nossa humanidade em outros, não a reconheceremos em nós próprios” (Macedo e Bartolomé apud Silva, 1999, p. 31).

por uma educação, que por ser educação, haveria de ser corajosa propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no **novo clima cultural da época de transição**. Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro [urbano ou rural] da mais alta importância no sentido de sua humanização (id.ibidem, p. 59).

À medida que nos aproximamos do entendimento da linguagem do autor acima citado, observamos que um dos desafios mais prementes enfrentados pelos profissionais da educação é a questão da formação da **consciência crítica**.

4.2 Algumas implicações para uma educação crítica, hoje

Posto a afirmação da educação crítica, é necessário enfrentar, também, o problema da educação dos educadores (Marx) e de uma nova paradigmologia (Morin).

Já tendo em vista uma nova paradigmologia para a educação, Frigotto (1997, p. 46) aponta, entre outros, a necessidade de um trabalho interdisciplinar nas ciências sociais e humanas, locus privilegiado da formação do educador. Aponta, no entanto, dificuldades na vivência interdisciplinar:

O limite mais sério, para a prática do trabalho pedagógico interdisciplinar, situa-se na dominância de uma formação fragmentária, positivista e metafísica do educador e de outra nas condições de trabalho (divisão e organização) a que está submetido. De que conformismo é conformista, no plano cultural, teórico e prático este educador? É novamente Gramsci que nos surpreende ao afirmar que o problema crucial da escola não é sobretudo de reforma curricular, mas na existência de profissionais que sejam ao mesmo tempo técnicos e dirigentes. O especialismo na formação e o pragmatismo e ativismo que impera no trabalho pedagógico constituem-se em resultado e reforço da formação fragmentária e forças que obstaculizam o trabalho interdisciplinar.

Em sua paradigmologia Morin (1999, p.15) aponta tanto a reforma da escola, quanto a reforma do pensamento, problemáticas na medida em que

uma reforma da instituição [escolar] suscita um paradoxo: não se pode reformar a instituição [escolar], se anteriormente as mentes não forem reformadas, mas se pode reformar as mentes se a instituição não for previamente reformada. Existe aqui uma impossibilidade lógica, mas é desse tipo de impossibilidade que a vida se nutre. Quem educará os educadores? Faz falta que se auto-eduquem e se eduquem escutando as necessidades que o século clama, das quais os estudantes são portadores. É certo que a reforma se anunciará a partir de iniciativas marginais, por vezes julgadas aberrantes, mas caberá a própria instituição [escolar] levar a reforma a cabo.

Contudo, Morin acredita numa reforma do pensamento que possa pôr-se a partir de um outro cenário do tradicional:

A reforma necessária do pensamento é aquela que gera um pensamento do **contexto e do complexo**. O pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e inter-retroações entre todo fenómeno e seu contexto e de todo contexto com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte as relações, interrelações e implicações mútuas, os fenómenos multidimensionais, as realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia que é o sistema que se nutre de antagonismos e, que, simultaneamente os regula), **que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade**, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca de todas as partes. Pascal já havia formulado o imperativo que hoje em dia precisa ser introduzido em todos os nossos ensinamentos. Se todas as coisas são causadas e causantes, ajudadas e ajudantes, mediatas e imediatas e mantidas por uma ligação material e insensível que as sujeitam, torna-se impossível conceber as partes sem conceber o todo e tampouco o todo sem conceber as partes (id. ibidem, p. 14) (grifos nossos).

Ainda, para o mesmo autor, a reforma do pensamento deve conter

um modo de pensar que seja capaz de ligar e solidarizar conhecimentos separados ou desmembrados, capaz de prolongar-se numa ética da dependência e solidariedade entre os seres humanos. **Um pensamento capaz de integrar o local e o específico em sua totalidade, que seja capaz de não permanecer fechado no local e no específico**, que seja apto a favorecer o sentido da responsabilidade e da cidadania (id., ibidem, p.18) (grifo nosso).

Nesse sentido, muitos autores convergem à mesma visão crítica. Na medida em que nos falam, todos lançam idéias para uma nova educação em geral, assim como para uma

educação escolarizada, as quais possam deter-se a compartilhar e a veicular um espírito crítico como um ponto encaminhador do fazer pedagógico, calcado na problematização social e na participação coletiva.

Para melhor compreender esta perspectiva é interessante acompanhar Cunha (1999, p.36) quando argumenta que,

a realidade da vida cotidiana também inclui uma participação coletiva. O existir na vida cotidiana é estar continuamente em interação e comunicação com outros e os significados próprios são partilhados com os significados das outras pessoas, que vivem também o cotidiano. A expressão do cotidiano do professor é determinante e determinada pela conjuntura social e cultural onde se desenvolve.

Continua a autora esclarecendo que, em sentido mais amplo,

a escola é uma instituição contextualizada, isto é, sua realidade, seus valores, sua configuração variam segundo as condições histórico-sociais que a envolvem. Há toda uma confluência de fatores que determinam seu perfil e suas manifestações. **O professor com relação à escola é, ao mesmo tempo, determinante e determinado.** Assim como seu modo de agir e de ser, recebem influências do ambiente escolar, também influencia este mesmo ambiente. A escola, analisada em diferentes momentos históricos, certamente mostrará realidades também diferenciadas. Se o professor refletir sobre si mesmo, sua trajetória profissional, seus valores e crenças, suas práticas pedagógicas, encontrará manifestações não-semelhantes, ao longo do tempo. Esse jogo de relações entre a escola e a sociedade precisa ser, cada vez mais, desvendado para que se possa compreender e interferir na prática pedagógica (id., ibidem, p.24).

Essas passagens de Cunha, por exemplo, podem apontar na direção da possibilidade de confirmar que é preciso lutar bravamente contra as condições objetivas da sociedade atual. Tais condições, no nosso caso de “‘mundo’ rural, homem rural e educação rural” (Jantsch, 1997: 294), certamente impedem, muito mais, “uma educação (...) que assegure o mesmo nível de complexidade da educação geral de qualidade requerida pelo homem urbano e propicie a formação científico-tecnológica que estenda os avanços da atual revolução científico-tecnológica” (ibidem, p. 297).

Salientamos que esta contribuição teórica de Jantsch procura dar corpo à concepção de que torna-se necessário, mais do que nunca, participar do combate às atividades educativas que têm como principal aporte dificultar “as possibilidades máximas de desenvolvimento livre e universal” (Duarte,1993, p.19) ou, em outras palavras, do indivíduo se constituir um sujeito capaz de inserir-se, cada vez mais, no denominado gênero humano (idem, 1993).

Entendemos que a escola e seus processos pedagógicos devem procurar requerer os seus deveres e direitos sociais, tanto no plano de uma condição de mediadora entre o homem, os elementos contextuais específicos e a realidade sócio-universal, quanto uma condição de participante ativa na produção da história do mundo. Caminhamos, aqui, na direção oposta ao que nos indica o pensamento pedagógico tradicional, na perspectiva que discutimos neste texto. Na verdade, o importante é compreender (e não custa nada repetir) que a educação escolar (como uma mediação) precisa contribuir para pôr no mundo da materialidade histórica²⁴ o homem como o centro e não o capital (Jantsch, 1997, p. 293).

A superação desse desafio, que é para nós, primacial, certamente implica a capacidade da ação educativa escolar atuar

dentro da dialética do velho e do novo, ou seja, da crítica à forma fragmentária da produção da vida humana em todas as suas dimensões e, especificamente, na produção e socialização do conhecimento e na construção de novas relações sociais que rompam com a exclusão e alienação. (Frigotto, 1997, p. 47)

Na verdade, a não compreensão da dinâmica desses pressupostos mediadores tem cerceado a **construção intencional** (Severino, 1997) da concepção do processo educativo. Daí nossa ênfase à crítica no presente trabalho.

²⁴ Jantsch (2001, p.293) define materialidade histórica como sendo “o conjunto das construções humanas que tem poder de determinação sobre o próprio homem, a partir de, e nas suas relações sociais”. (Grifo nosso)

5 ELEMENTOS DE HISTÓRIA (TEORIA E CONTEXTO)

Para se conseguir apreender com mais densidade teórico-contextual os diferentes momentos históricos, especificamente como os homens são-joaquineses foram construindo sua existência, seu espaço e tempo, é necessário compreender a história considerando, entre outros, as categorias da **totalidade**²⁵ e da **contradição**. Dois elementos legitimam nossa posição. O primeiro diz respeito ao fato de que **nem sempre a história (que permite uma visão totalizante) faz parte da formação do educador (o que constitui uma contradição)**. O segundo decorre do primeiro. Mesmo que se deseje conhecer um pouco da vida histórico-social do município de São Joaquim, isso não é possível de forma dissociada da **história mais universal**, com a qual a história de São Joaquim se conecta dialeticamente, nem é possível obter relatos ou registros deixados pelos antecessores que não eivados de um **imaginário tomado pela tradição**. Nesse caso,

²⁵ Adotamos, aqui, a explicitação de KOSIK K., valendo-nos da obra **Dialética do Concreto** (1976), mais especificamente o item terceiro (A totalidade concreta) do capítulo 1 (Dialética da totalidade concreta - p. 9-54). Diz KOSIK que “Na filosofia materialista a categoria da totalidade, (...) não significa todos os fatos, **totalidade significa realidade como um todo estruturado, dialético**, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. (...) Se a realidade é um todo dialético e estruturado, o conhecimento concreto da realidade não consiste em um acrescentamento sistemático de fatos a outros fatos, e de noções a outras noções. **É um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente (sic)**, atinge a concreticidade. O conhecimento dialético da realidade não deixa intactos os conceitos no ulterior caminho do conhecer; não é uma sistematização dos conceitos que procede por soma, sistematização essa fundada sobre (sic) uma base imutável e encontrada uma vez por todas (sic): **é um processo em espiral de mútua compenetração e elucidação dos conceitos, no qual a abstratividade (unilateralidade e isolamento) dos aspectos é superada em uma correlação dialética, quantitativo-qualitativa, regressivo-progressiva. A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes.**” (p.36-42) (Grifos nossos)

reivindica-se a crítica anteriormente mencionada como possibilidade de ler o real como uma construção histórica, isto é, como uma totalidade contraditória. Trata-se da possibilidade de vislumbrar criticamente os elementos teóricos e contextuais que permitem um olhar da história e uma práxis cultural-educativa consciente da **totalidade (contraditória)**²⁶, inclusive da contraditoriedade da própria práxis.

5.1 História & elementos conceituais

Reúnem-se os fatos. Para isso vai-se aos Arquivos, esses sótãos dos fatos. Aí basta baixarmo-nos para os recolher. Cestadas cheias. Pousam-se em cima da mesa. Faz-se o que fazem as crianças com ‘cubos’ e trabalhamos para eles... O jogo está acabado, a história está feita. O que é que se quer mais? Nada. Senão: saber por quê? Por que fazer história? (Febvre apud Valadares e outros, 1992, p.23)

Pode-se afirmar que sem uma **(re)leitura (crítica) dos fatos do passado**, estes tornam-se coisas mortas ou **mera tradição** e que sem uma **leitura crítica** dos fatos do presente não é possível **instituir, de fato, o futuro**. É possível dizer também que a História enquanto Ciência²⁷ apresenta-se em constante e permanente evolução e transformação. Por isso, convém lembrar a possibilidade de conflitos conceptivos e/ou conceituais. Contudo, podemos também afirmar que as conceituações em processo e as contemporâneas exigências permitem visualizar que há um considerável consenso de que “a História é uma Ciência que destaca as diversas formas de **movimento da sociedade** e ajuda a descobrir os complicados caminhos percorridos pela humanidade em seu

²⁶ Segundo Cury (1985, p. 27) “sob o ponto de vista da sociedade, **negar a contradição no movimento histórico** é falsear o real, representado-o como idêntico, permanente e a-histórico. O que termina por afetar a concepção de [história], pois, ao retirar dela a negação passa-se a representá-la dentro de um real que se desdobra de modo linear e mecânico” (Grifo nosso). E ainda segundo o mesmo autor (p. 27) “sob o ponto de vista da sociedade, **eliminar a totalidade** [no movimento histórico] significa tornar os processos particulares da estrutura social em níveis autônomos, sem estabelecer as relações internas entre os mesmos. Considerar [o movimento histórico] como processo particular da realidade, **sem aceitar a própria totalidade**, isto é, sua vinculação imanente às relações sociais significa [torná-lo] como **universo separado**” (Grifos nossos)

desenvolvimento”.(Zhúkov, 1982, p.11) (grifo nosso). Se outrora a inquirição histórica tinha um uso basicamente destinado a servir quanto justificar o poder dos governantes, transformando reis, príncipes, bispos, papas e imperadores em personagens importantes mediante a encomenda de relatos unilaterais que justificassem os seus atos e dessem legitimidade aos seus governos, hoje podemos usar as ferramentas teóricas e de explicitação dos fatos e eventos para promover uma consciência coletiva capaz de exigir rupturas outrora inimagináveis. Em outros termos, afirmamos a possibilidade de **ruptura da tradição** e da superação da historiografia enquanto mera afirmadora da tradição. Isso posto, vislumbramos a possibilidade de superação da tradição em São Joaquim e, conseqüentemente, daquilo que denominamos práxis cultural-educativa ruralista ou mesmo bucólica.

Vários elementos são corroboradores da historiografia afirmadora da tradição e do ruralismo, este mais contundentemente expresso na textualidade bucólica (conforme transcrição no presente trabalho) sobre os constituintes naturais de São Joaquim.

5.2 História tradicional & tradição

Configurar os diferentes significados da postura histórica tradicional, no campo epistemológico e ético-político, não é tarefa fácil. Trata-se de uma concepção que é unívoca pois, segundo análises feitas, assume, literalmente, um modo de plasmar a totalidade social, como algo reducionista e harmônico.

Analisando essa concepção, Frigotto (1998) assim se manifesta:

Esta é uma perspectiva que Karel Kosik (...) denominou de metafísica da cultura para designar seu caráter a-histórico. Toma a sociedade (...) como um dado e não um produto histórico e concebe a sociedade como soma de indivíduos. Do ponto de vista

²⁷ Para um estudo aprofundado sobre a História Ciência, ver a obra **Metodologia de la História** de E. Zhúkov, 1982.

epistemológico, a compreensão da realidade dá-se mediante a relação atomizada de fatores (variáveis) alheios às mediações da totalidade social. Trata-se de uma concepção que explica as disfunções sociais mas não atinge a compreensão de sua gênese. No plano da práxis diz respeito a reforma ou a consertar as disfunções, nunca, porém, a revolucionar as determinações das desigualdades (p. 27).

Baldin (1989), num confronto epistemológico com a História Tradicional ressalta que sua negatividade consiste, em última análise, na morte do homem histórico, ou seja, na eliminação do homem como sujeito e como objeto das relações sociais concretas (em recíproca conexão). Baldin diz que,

se aceita sem uma perspectiva crítica, a **dissociação** entre a Ciência e o social e entre a Ciência e seus pressupostos teórico-metodológicos, leva-nos a assumir a História (...) sob o ponto de vista de uma História que, numa sociedade determinada, reproduz e perpetua a ideologia hegemônica da sociedade política. Trata-se, neste caso, da 'História Tradicional', a qual, sob a égide das correntes idealista e positivista ou neopositivista, vê a História apenas como um reflexo fiel do passado (p. 23) (grifo da autora).

Visualiza-se a forte congruência político-cultural positivista, fortemente presente na História Tradicional. Sabemos que na abordagem da História Tradicional não há lugar para as transformações ou mudanças que impliquem rupturas, eis que o compromisso remete, no nosso caso, às forças caudatárias da política caudilhista, de grandes heróis, de grandes homens, de grandes feitos realizados sob a direção de grandes homens.

Nos limites dessa pesquisa, seria difícil relacionar todos os exemplos e todos os instrumentos de linguagem criados pela visão teórico-tradicional de sociedade, como o seria deixar de mencionar a edição de uma paráfrase (A outra face da história) do poema **Perguntas de um trabalhador que lê**, de Bertolt Brecht. Tal paráfrase, produzida por Cotrim (1996), adverte para o fato de os trabalhadores nunca serem mencionados nos feitos históricos. Vejamos a paráfrase:

A OUTRA FACE DA HISTÓRIA

Cabral descobriu o Brasil.

- Os índios nada descobriram na terra onde moravam?

O açúcar, o ouro e o café foram nossas riquezas.

- Nossas riquezas?

- A quem essas riquezas enriqueceram?

Em 7 de setembro, D. Pedro proclamou a independência.

- No dia seguinte, quem ficou mais independente?

Na Guerra do Paraguai, Caxias venceu as batalhas de Humaitá, Avaí, Itororó.

- Ele sozinho?

- Quem venceu além dele?

A princesa Isabel libertou os escravos.

- Quem os mantinha escravizados?

- A princesa comandou as rebeliões negras?

O Presidente Juscelino construiu Brasília.

- Quem arrastou os sacos de areia, de pedra e de cimento?

- Os candangos puderam entrar nos Palácios que ergueram?

Tantas histórias.

Tantas perguntas.

A concepção da História Tradicional faz parte de alguns movimentos histórico-sociais, como nas narrativas do descobrimento e da independência do Brasil, da abolição da escravatura etc. Trata-se da narração de feitos heróicos como dependentes da vontade de “uma única pessoa” e a exaltação “a grandes homens”, apenas. Isso conduz à percepção de que a historiografia convencional está condicionada, simultânea e coletivamente, a um conjunto de fatores que se associam à lógica metafísica. Isso por uma pura e simples razão: ela torna aceitáveis conclusões viesadas, que invertem completamente a realidade histórica dos fatos. O falseamento do real nos fenômenos históricos implica uma total desarticulação

entre o conjunto das ações dos homens (produtos e produtores da História) com a materialidade histórico-social concreta.

No clima da História Tradicional, cuja visão teórica aborda a realidade tipicamente de forma escolástica, própria dos “que se propõem a contemplar a realidade sem transformá-la” (Marx e Engels apud Kuenzer, 1998, p.57), não há como articular “uma crescente e irreversível atividade do povo no seu próprio processo histórico, abrindo leques de participação interdependentes de ordem econômico-social-político-cultural” (Cunha & Góes, 1999, p.21).

Assim caracterizada, a historiografia tradicional exclui as categorias²⁸ da contradição, da totalidade, da mediação, da reprodução e da hegemonia na leitura do real. Segundo Oliveira (1997), sem a concepção de tais categorias como elementos instituídos e instituintes da sociedade humana “caímos, aqui, em última análise, num desicionismo incapaz de qualquer legitimação” (p.212). É exatamente isso o que a historiografia convencional não manifesta. Até porque, dada a sua configuração, não estabelece a unidade entre o homem e a história num movimento duplo: do homem para a história e esta para o homem²⁹.

²⁸ A respeito dessas categorias, ver CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e contradição. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1985. Por ser uma obra de amplo domínio do público acadêmico, não faremos a resenha de cada uma das cinco categorias teorizadas por Cury. Convém, no entanto, explicitarmos, aqui, o conceito central de Cury sobre as três categorias ainda não conceituadas no presente trabalho. Segundo o autor, “a categoria da mediação se justifica a partir do momento em que o real não é visto numa divisibilidade de processos em que cada elemento guarde em si mesmo o dinamismo de sua existência, mas numa reciprocidade em que os contrários se relacionam de modo dialético e contraditório” (p. 28). Já a categoria da reprodução “se justifica pelo fato de toda a sociedade tender, em suas instituições à sua autoconservação reproduzindo as condições que possibilitam a manutenção de suas relações básicas (...), uma dessas condições é a formulação de uma concepção de mundo que represente o real de modo idêntico e indiviso (o que significa admitir a reprodução sem contradições) (p.28). Já “a categoria da hegemonia, como as outras, traz consigo tanto a possibilidade de análise como a indicação de uma estratégia política (...), a superação do mecanismo exige a análise das formas ideológicas através das quais a classe dominante busca (...) transformar sua concepção de mundo em senso comum, fazendo-a penetrar nas massas e buscando assim assegurar, com o consenso dessas, a ordem estabelecida (...) (p.28-9).

²⁹ Sobre o papel do homem como sujeito da História ver VÁZQUEZ, A.S. Filosofia da práxis, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990, p.328-31.

Tudo isso convence de que a historiografia, sob o modelo convencional (isto é, sem uma perspectiva crítica) opõe-se tanto a uma concepção de que a história representa o substrato da vida coletiva (como produto das relações entre as partes de que é composta a sociedade), como a de que o homem é condicionante da práxis social³⁰, partindo de suas ações e relações condicionadas histórica e socialmente.

Já é constatação corrente entre os pensadores da área da História que esse tipo de abordagem da realidade social, marcada pelo alheamento “explícito ou velado - **negando a participação de todos os indivíduos (...) nas instituições e na sociedade**” (Jantsch 1986, p.50), determina uma proposta pedagógica de educação dos homens que anula a força de agir e pensar criticamente.

Uma nova leitura da paráfrase mencionada anteriormente, associada à citação acima, nos leva a perscrutar a questão da crítica em “outros pares dialéticos [como, por exemplo] **necessidade e liberdade, particular e universal, real e ideal, interior e exterior, sujeito e objeto, teoria e praxis, homem e natureza e mais outros**” (Kosik, 1976, p.181) (grifo nosso).

5.3 UMA NOVA APREENSÃO DA MATERIALIDADE HISTÓRICA

³⁰ Parecem-nos bastante pertinentes as formulações teóricas de Kosik (1976, p.199-205). O autor se manifesta: a “praxis não é um conceito filosófico mas uma categoria da teoria dialética da sociedade (...). A praxis é a esfera do ser humano (...). A praxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo (sic) do homem, como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A praxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade. A praxis é ativa, é atividade que se produz historicamente (sic) - quer dizer que se renova continuamente (sic) e se constitui praticamente (sic) -, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade. **Como a realidade humano-social é criada pela praxis, a história se apresenta como um processo prático no curso do qual o humano se distingue do não-humano: o que é humano e o que não é humano não são já predefinidos; são determinados na história mediante uma diferenciação prática (...).** Sendo o modo específico de ser do homem a praxis com êle (sic) se articula de modo essencial, em tôdas (sic) as suas manifestações; e não determina apenas alguns dos seus aspectos ou características. A praxis se articula com todo o homem e o determina na sua totalidade (...). A praxis como criação da realidade humana é ao mesmo tempo o processo no qual se revelaram, em sua essência, o universo e a realidade. **A praxis não é o encerramento do homem no ídolo da sociedade** [o grande herói ou, o

Desde o século passado começa uma nova preocupação com a história, tardiamente presente no cenário brasileiro. Caracteriza-se a nova postura epistemológica por atribuir ao estudo de História um novo **projeto**: uma história que não se comprometa com a camuflagem das relações sociais concretas, mas se comprometa com a compreensão da realidade fazendo valer a crítica na análise dos diferentes processos sócio-históricos.

É possível dizer que os pensadores passaram a assumir essa História a partir de dois aspectos importantes: o primeiro, que parte da refutação da visão do tipo autoritária, petrificada, fragmentária do real; o segundo, que corresponde à rejeição da transposição de acontecimentos históricos e de seus personagens para a categoria divina ou para a categoria de heróis humanos ou deuses da sociedade. Assim, a um só tempo a nova leitura do real supera a epistemologia positivista e a historiografia tradicional.

A abordagem da realidade histórico-social, vista pelo ângulo da História Nova, por exemplo, é muito diversa da abordagem à moda tradicional. Ela observa as “relações históricas que, em todos os lugares, em todos os tempos, permeiam a existência humana” (Oliveira, 1998, p.226), assim como tende a rejeitar as concepções que não levam em conta que

a história, a transformação da sociedade, se dá por meio de contradições, antagonismos e conflitos. E que a transformação, o desenvolvimento da sociedade, não é linear, não é espontânea, não é harmônica, não é dada de fora da própria sociedade, mas é consequência das contradições criadas dentro dela, e é sempre dada por saltos, é sempre revolucionária, é sempre fruto da ação dos próprios homens: ‘Os homens fazem sua própria história mas não a fazem, como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.’ (Andery, 1988, p.401-2)

Além disso, verifica-se que as narrações/explicações dos movimentos históricos contêm um significado singular, que vai além do simples relato de acontecimentos, como

grande personagem] e da subjetividade social: é a abertura do homem diante da realidade e do seu ser” (grifos nossos).

encetada pela História Tradicional. Tais narrações incorporam, em seu seio, elementos comprometidos com as possibilidades de compreensão da totalidade social (contraditória).

Assim, a História Nova opõe-se fundamentalmente à concepção histórica tradicional. Como se pode notar, a História Nova se identifica com o processo de transformação. E mais: dentro de seu grande leque de estudos não consta o puro e simples arranjo da narração/ explicação de fatos históricos no sentido de explicitar o talento e o esforço dos grandes homens.

Com esses pressupostos de caráter crítico não se quer diminuir o mérito das muitas conquistas da História Tradicional, sobretudo quando se trata de trazer à tona formas de vida social das gerações que nos antecederam. Nesse sentido, Aranha (1989) diz que “são muitas as experiências fecundas que trouxeram novas luzes sobre [o afã histórico de construção da existência dos homens], mas que precisam ser redimensionadas a fim de se perceber com mais clareza o seu alcance e os seus limites” (p.112). Nesse sentido, todos os relatos da história tradicional precisam ser revisitados.

Percebe-se a essencial diferença entre as Histórias Tradicional e Nova na forma como abordam a realidade social e como lêem a longa marcha da humanidade. Enquanto a primeira lê a realidade em estado de fragmentação, nos moldes contemplativos, fatalistas, mecânicos, de segregação/abstração dos indivíduos das relações sociais, tendo como finalidade recuperar/reconstruir o passado, a segunda privilegia o processo do conhecimento histórico a partir da história em construção, considerando que, **“o modo pelo qual é permitido a esse indivíduo se apropriar da realidade vai determinar o estágio de desenvolvimento de sua educação e, por conseqüência, sua humanização, sua cidadania ou não-cidadania, sua fragilidade ou sua omnilateralidade”**. (Ross, 1993, p.201) (grifo nosso)

A perspectiva histórica nova, segundo seus pressupostos, não se contrapõe à necessidade de recuperar/reconstruir o passado. Nesse sentido, não se diferencia o pensamento histórico-cultural de Huberman (1986), quando diz que é preciso sim reconstruir o passado. De acordo com o autor em foco a inter-relação entre o passado e o presente é importante e necessária. Julgamos, no caso da práxis cultural-educativa de São Joaquim, ser exemplar a revisitação do passado e, conseqüentemente, a construção de novas versões da realidade joaquinense, eis que

o novo que surge não elimina o velho de forma absoluta. O novo significa um novo objeto, uma nova qualidade, mas o novo possui muitos elementos do antigo, os elementos que são considerados positivos na estrutura do novo e que, de acordo com as circunstâncias onde se desenvolverá o novo, continuam existindo neste. Este traço das relações entre o novo e o velho é peculiar aos fenômenos que apresentam os organismos vivos e os fenômenos sociais. (Triviños, 1987, p.72) (grifo nosso)

6 CONCLUINDO: ENTRE RELATOS, FALAS E TEORIZAÇÃO, A TOTALIDADE CONTRADITÓRIA: TRADIÇÃO, RURALISMO/BUCOLISMO, POSITIVIZAÇÃO...E A NECESSÁRIA PRÁXIS CULTURAL-EDUCATIVA MARCADA PELA CRÍTICA E O CONCEITO DE HOMEM UNIVERSAL.

Toda a chamada história mundial - assegura Marx - 'não é senão a produção do homem pelo trabalho humano'. É dentro desta compreensão que o sujeito humano em Marx (1964), e posteriormente de forma ainda mais desenvolvida em Gramsci, é entendido não como sujeito individual mas resultado de um processo histórico, de relações sociais concretas. Nesta perspectiva a questão não é o que é o homem, o sujeito - esta é uma concepção escolástica e metafísica - , mas como se produz o ser humano e o sujeito social histórico. Esse processo de produção de ser humano, como sintetiza Gramsci (1978), resulta da unidade de **três elementos fundamentais e diversos: natureza, indivíduo e relação social**, sendo que o primeiro e o segundo estão subordinados concretamente ao terceiro, que é o determinante. Ou seja, a natureza e a individualidade são tecidas pela materialidade concreta do conjunto de relações sociais historicamente possíveis. (Frigotto, 1998, p.29-30) (grifo nosso)

6.1 REVISITANDO NOSSOS ELEMENTOS TEÓRICOS

A epígrafe do presente capítulo é emblemática no caso do objeto da presente dissertação. São Joaquim tem a marca histórica da produção rural e dela decorrem, em grande parte, a práxis cultural-educativa, o imaginário coletivo...enfim, a existência marcada pela tradição e a ruralidade. Considerando que o **homem universal é aquele que objetiva nos indivíduos as conquistas civilizatórias** impõe-se pensar uma práxis cultural-educativa para além do ainda apregoado ruralismo - constituinte de um homem local e, portanto, excluído das possibilidades de objetivação do homem universal (omnilateral, cosmopolita), bem como da inserção ampliada e qualificada no mundo da produção, de modo a superar a redução da existência ao que é tradicionalmente rural.

É importante salientar que a práxis cultural-educativa de São Joaquim na tensão entre o particular e o universal vem-se dando historicamente a partir da visão conservadora,

tendência que procura inserir na práxis educativa, pelo menos no nosso caso, idéias básicas que promovem a compreensão do real restrita a uma rede de relações sociais com alcance apenas loco-regional. A nosso ver, essa restrição é co-produtora da exclusão (seja ela funcional ou não ao capital). Tal compreensão diferencia-se radicalmente de uma “visão que seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos e, enfim, coordená-lo com uma síntese explicativa mais ampla” (Cury, 1995, p.27). A busca da visão da totalidade, ainda segundo Cury, apresenta também a necessidade de se rechaçar a apreensão dos processos particulares da estrutura social como processos autônomos.

Conseqüente a uma visão ancorada na categoria da totalidade, Vázquez (1990) comenta que é preciso notar a possível ocorrência, hoje, do exercício de uma práxis educativa como se fosse independente dos atos humanos que, por sua vez, radica numa compreensão do homem como ser a-histórico. Trata-se, em outras palavras, de uma prática escolar vivenciada ingênua e espontaneamente, como se ela não tivesse uma direção e uma paradigmática, como se ela fosse, por um lado, uma instância neutra, que não se “dinamiza segundo o jogo das forças sociais que constituem, organizam, movimentam e tencionam a sociedade global”, como argumenta Ianni (1997, p.166) e, por outro, segundo Silveira (1998, p. 29), uma “escola que tem força por si só para construir seres humanos acabados”, desligada das relações sociais³¹ que se movimentam neste concreto e contemporâneo cenário social global.

³¹ Quanto a isto é também oportuno o artigo “Descolonizar o currículo: estratégias para uma Pedagogia Crítica”, de Tomaz Tadeu da Silva, publicado pela Revista Educação e Realidade (Faculdade de Educação/UFRGS). Silva é exemplar quanto à compreensão crítica da categoria ‘relações sociais’. Para o presente trabalho, consideramos relevante citar o seguinte: “A noção de ‘relações sociais’ poderia, pois, ser considerada como um importante e valioso dispositivo pedagógico. Como tal, ela nos permite um triplo movimento. Em primeiro lugar, ela nos possibilita, (...) inserir a educação e o currículo na moldura de suas conexões com relações sociais mais amplas. (...) Em segundo lugar, ela nos permite estabelecer um dos objetivos centrais de uma pedagogia e de um currículo críticos, ou seja, o de ter sempre em vista o caráter construído e relacional do conhecimento trabalhado e produzido no currículo. A interrupção do senso comum, num de seus elementos e processos centrais, o de fetichização e reificação, poderia servir como um fio comum a interligar as diversas áreas de um currículo orientado por uma perspectiva crítica. Por último, é o próprio currículo e o próprio conhecimento que devem ser vistos como construções e produtos de relações

A relação particular-universal, e considerando a nossa opção teórico-metodológica, remete-nos necessariamente para além de qualquer tentativa de positivização (Jantsch, 1997), especialmente no tocante à naturalização da realidade histórico-social. É fato o ideário compreensivo dominante que permite, via de regra, a assimilação de significados e representações enquanto constitutivos de uma “sociedade natural” (Duarte, 1993, p. 62). Ainda segundo este autor, a expressão “sociedade natural” tem, nesse contexto da análise,

o significado de uma sociedade na qual os homens participam das atividades sociais, do trabalho, da divisão social do trabalho, como algo natural e não como um produto humano. Trata-se, portanto, (...) de uma sociedade que não resulta da direção consciente dos homens, sendo por eles reproduzida de forma espontânea, não reflexiva, fetichizada. (ibidem, p. 62-3)

A abdicação da concepção histórico-crítica (radicalmente diferenciada da visão positivo-naturalizante), a nosso ver, não tem contribuído para a superação do ruralismo cultural-educativo, isto é, da redução do real ao particular e, especificamente, do particular rural. Por conseguinte, não contribui para a construção curricular³² na perspectiva relacional, considerando, por exemplo, as necessidades históricas do homem particularmente situado e o movimento da realidade instituinte, designada por Jantsch (1997, p. 21) como

sociais muito particulares e históricas. Isso nos deveria impedir de considerá-los, em qualquer momento, como produtos ‘naturais’ ou desinteressados, vendo-os, ao contrário, como artefatos históricos e sociais” (1995, p. 32).

³² A proposta de SILVA é oportuna, uma vez que se trata de instaurar uma nova visão de ‘currículo escolar’. Currículo que se põe a partir da argumentação de “qual deveria ser uma tarefa não apenas de uma teoria crítica da educação, mas de um currículo construído de acordo com uma perspectiva crítica. Trata-se não apenas de uma lição sobre o social, mas de uma lição sobre o pedagógico. Um dos objetivos centrais de currículo crítico deveria ser precisamente o de desfetichizar o social, ao demonstrar seu caráter construído, sua natureza relacional. A vida social nos aparece, ordinariamente, como fetiche, como coisa. Uma perspectiva social e pedagógica crítica deveria nos permitir (...), interromper esse processo de fetichização, que é um elemento essencial da construção do senso comum, tornando visíveis as conexões entre essa aparência fetichizada e as relações sociais que ela esconde” (1995 p. 31).

“o novo que se impõe, rompendo qualquer possível resistência) e à criação histórica (a busca de formas plenas de conteúdo histórico que, mesmo sendo mínimas e vividas por poucos indivíduos, já se constituem em subsídios para as políticas públicas voltadas à universalização das conquistas históricas)”.

Tendo por referência o acima explicitado e o conjunto de elementos teóricos da presente dissertação, podemos corroborar a nossa hipótese: considerando-se a história de São Joaquim e suas conexões com a realidade mais ampla, a práxis cultural-educativa deste município permite em grau menor a construção do homem universal³³ nos seus indivíduos.

A pesquisa indica, pois, que a práxis cultural-educativa desarticulada do contexto amplo (primariamente determinador do contexto restrito, bem como do homem que neste se constrói), associado a um quadro teórico-metodológico conservador dessa práxis cultural-educativa, precisa ser, urgentemente, superada, sob pena de participar decisivamente da exclusão social.

Uma possibilidade superadora da exclusão, a nosso ver, é a vivência da práxis pedagógica, genericamente, conforme a visão histórico-humanista³⁴ e, mais especificamente, conforme a Pedagogia Histórico-Crítica. Endossamos, nesse particular, Duarte (1993), ao dizer que

a Pedagogia Histórico-Crítica não pode deixar de elaborar sua concepção sobre a formação da individualidade humana como parte constitutiva de seu corpo teórico,

³³ Segundo JANTSCH (1997) “O Homem Universal (cosmopolita, omnilateral) é o homem pleno de humanidade, que se apropria de todo conteúdo que a materialidade histórica já pôs para o homem. Tal homem é, necessariamente, cidadão universal, participando, assim, da espécie humana e não apenas de grupos humanos. Tem, também, uma formação omnilateral, dando-lhe, ao mesmo tempo, a cultura universal e o conhecimento científico-técnico voltado (...) à capacitação para o desempenho, também do trabalho intelectual, de modo a conseguir a auto-realização do conceito homem, hoje” (p. 69).

³⁴ JANTSCH (1997) fala em visão **histórico-humanista**, considerando esta expressão “mais ampla que a expressão ‘concepção histórico-social’, por incorporar contribuições de intelectuais não manifestadamente marxistas e/ou que guardam uma suspeita crítica em relação ao marxismo” (p.27) (grifo nosso).

isto é, não pode deixar de explicitar de forma coerente e sistemática em que consiste conceber o indivíduo enquanto síntese de inúmeras relações sociais pois, do contrário, não se obterá êxito na luta pela superação de dicotomias (entre social e individual, histórico e psicológico, objetivo e subjetivo, singular e universal) que estão arraigados no senso comum pedagógico e que acabam atuando como um filtro que distorce a própria recepção dos fundamentos e das principais teses defendidas por essa corrente educacional (p. 14).

Tal debate marca também a reflexão de Severino (1986, p. 98), afirmando uma prática educacional marcada pela importância de se oferecer um saber necessário para o indivíduo “situar-se em sua realidade histórica e social, entender-se, entendendo sua condição”. Trata-se do indivíduo enquanto expressão do gênero humano³⁵ e do homem universal, ou seja, da “realização dos indivíduos humanos enquanto homens plenos (...) com uma formação omnilateral e na condição de sujeito ‘cidadão do mundo’ e usufruinte indiscriminado das conquistas civilizatórias” (Jantsch, 1997, p. 28), inserido no atual e avançado processo de mundialização considerado, segundo Ianni (1997), irreversível.

Segundo Jantsch (2001), para avaliar mais precisamente o significado da educação na tensão entre o particular e o universal no âmbito da visão histórico-humanista, é necessário, ainda, reconhecer que a atual materialidade histórica nos põe a questão da propriedade intelectual enquanto condição elementar e inarredável para a constituição e irradiação do homem universal, ou seja: a objetivação do homem universal passa, também, pela apropriação dos conteúdos universais decisivos para a inserção dos indivíduos no mundo (global).

Isso significa que a educação situa-se no conjunto das relações sociais universais. Assim, segundo Severino (1986, p.41): “a educação passa a ser vista em suas imbricações com o processo social abrangente, exercendo um papel intrinsecamente comprometido com este processo social”. O autor justifica isso, dizendo, ainda: “é o que se

quer explicitar quando se fala que cabe à educação a gestação de uma nova consciência social” (p. 97). Trata-se, concretamente de optar por uma práxis cultural-educativa que incorpore os elementos necessários à superação daquilo que denominamos redução ao particular e da conseqüente exclusão social do indivíduo social (Marx) formado no contexto restrito e com uma práxis cultural-educativa também restrita.

Embora tenhamos que avançar na nossa teorização podemos, considerando a atual materialidade histórica e os elementos já explicitados, afirmar a necessidade de uma práxis cultural-educativa para além do contexto restrito e para além da unidimensionalidade do homem. Daí a busca da tensão “particular-universal” na práxis cultural-educativa em São Joaquim, SC.

As explicitações dos elementos seguintes atestam, a nosso ver, a necessária práxis cultural-educativa marcada pela crítica (Freire, Duarte) e o conceito de Homem Universal (Jantsch).

6.2 A NECESSÁRIA REVISITA DA HISTÓRIA

Além da explicitação das idéias e conceitos centrais do presente trabalho no subcapítulo anterior, é importante apresentar algumas narrativas que evidenciam o imaginário de São Joaquim no tocante à práxis cultural-educativa.

Primeira narrativa (começando pela fala atual)

Consoante ao imaginário acima referido, reproduzimos primeiramente parte da entrevista realizada junto ao Patrão Geral do GTG Minuano Catarinense (fundado em 28/08/1962), Sr. Joceli Hildebrando Madruga, em 22 de junho de 2001, em São Joaquim

³⁵ Conforme DUARTE: “A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo”, especialmente o capítulo 3, intitulado “O gênero humano”, p.99-146.

(conforme nota nº 8 do presente trabalho). A entrevista explicita diversas informações e noções que corroboram o imaginário eivado de tradicionalismo (gauchesco). Vale retomarmos tal registro, uma vez que a entrevista ilustra perfeitamente a articulação do passado com o presente (e o futuro?), a noção de projeto (?) ancorado no passado, a tradição como central na existência dos **indivíduos sociais (Marx)** de São Joaquim, o imaginário rural-bucólico associado à tradição (no caso, gauchesca), a questão da crítica (pouco presente), entre outros.

Perguntado sobre a importância da cultura gaúcha em São Joaquim, o Patrão Joceli **respondeu**: *“Éééh como é que eu vou te dizer, éééh demonstrar que a nossa tradição, os costumes dos nossos antepassados precisam ser seguidos pela geração atual e pelas gerações que virão. Onde demonstra que tradição é cultura. Acho que devemos conservar porque preserva uma educação de pai para filho. Feliz do pai cujo filho acompanha a tradição: jamais o filho estará envolvido com drogas. A gente nota que as atitudes são de termos educados como, por exemplo, sim senhor, não senhor [manifestar] o respeito pelo mais velho ou mesmo pelos colegas”*.

Perguntado sobre o que a sociedade ganha com a cultura gaúcha, o mesmo patrão geral **respondeu**: *“...é de que realmente existe povo educado. Envolve responsabilidade, carinho, fraternidade, sei lá, outros sentimentos, como uma melhor união dos casais, um melhor relacionamento entre pai e filho e membros da comunidade joaquinense, bem como com as comunidades de outras plagas tradicionalistas”*.

Uma última resposta, à pergunta ...qual o recado que o senhor deixaria para as famílias que integram esta sociedade (?) **foi a seguinte**: *“...que jamais esqueçam o tradicionalismo gaúcho da forma como ele é, preservando sempre com amor...”*.

É oportuno ressaltar que o referido CTG possui 31 piquetes ou quadros de laço (grupos de laço constituídos por 5 a 10 laçadores), os quais realizam rodeios em todos os finais de

semana nos meses de outubro a março, anualmente. Fazem parte deste CTG 550 famílias. A sede tem 1.640m² de construção e é usada para eventos tidos especiais, como o baile da prenda jovem (realizado anualmente, em agosto). Emblemático é o fato de que mesmo na festa de São João, a população usa a indumentária gauchesca (ou mista), apenas reforçando mais o caráter rural. Falando em caráter gauchesco-rural é oportuno, também, explicitarmos os nomes dos piquetes, porquanto têm denominações bem típicas (incluindo, até mesmo, um sendo por vezes bucólico): *Os Muripás, Mal Arriado I, Chaleira Preta, Laço Velho, Porteira da Amizade, Porteira Catarinense, Laço Curto, Gaudérios da Pua, Negrinho do Pastoreio, Tropeiro Catarinense, Rodeio da Tradição, Mangueira Velha, Esteio da Tradição, Mate Amargo, Presilha Joaquinense, Mal Arriado São Joaquim, Rincão da Invernadinha, Poncho Crioulo, Rincão da Água Buena, Rincão dos Amigos, Planalto Serrano, Peão dos Potros, Herança do Velho Pai, Cavaleiros da Paz, Presilha do Cadete, Unidos da Tradição, Lenço Preto, Lembrança do Passado, Oito Tentos, Querência Velha e Tropeiros da Paz.*

Passamos, agora, para uma narrativa antiga (**nem tão antiga!**) e eivada de positivização, naturalização, versão dominante e tradição (*lato sensu*). Surpreende, no entanto, as noções sobre cultura científica, de modo que a narrativa permite a visibilidade do contraditório. Vejamos:

Segunda narrativa (olhando para os primórdios)

PRO' MERITO
(E' COS DE SÃOJOAQUIM)

Por: MATEUS JUNQUEIRO

Atenda bem, caro leitor. Venho, hoje apresentar-vos ou dar-vos a conhecer um distinto cidadão, conferindo-lhe um recomendável passaporte; mas faço-o sem instigações bajulatoriais, e sim impulsionado pela espontanea vontade de dizer dêle, o que verdadeiramente êle é. Detesto o adulator e viro a face, quando a contemplar uma ala de cortezãos interesseiros a curvarem-se ante a passagem de um autócrata ou potentado.

Ao meu personagem, não sou devedor de gratos favores que me induzam a um elogio qualquer. O que reina, entre nós, é tão sómente o condão de uma boa amizade. Modesto como é, ao preparar êsses ligeiros traços de sua pessoa, pedi permissão para dá-los, à publicidade, ao que êle, sem vêr nisso espírito de lisonia, mas, de pura sinceridade, cordialmente acedeu.

Trata-se do coronel João Firmino Nunes. Embora não seja mais que capitão de patente, é coronel por merecimento ou aclamação de quasi todos os joaquinenses, seus conterraneos, que muito o sabem prezar.

*Perto da idade octogenaria, não posso, entretanto, deixar de incluí-lo na guarda de honra dos **velho-moços**, pois, que sempre esteve e continúa a estar á testa de seus negócios, dirigindo, com louvável esmêro e superior capacidade o pesado movimento de sua Fazenda ou Estancia. Resolve tudo, com admiravel acêrto, como que dispondo do prodigioso dom de adivinhar. A grande prática, aliada á singular previdência de que é dotado, servem-lhe de bastão governamental.*

Tal é o habil e feliz administrador.

Encarado, agora, como chefe de família, é êle o supremo ídolo da parentela.

Basta dizer que, já há cinco anos, o ditoso casal festejou suas bôdas de ouro, num circulo bizarro de uma centena de descendentes, reunidos para a comemoração do acontecimento.

E o nosso benquisto chefe destacava-se ao centro, qual destimido cacique de uma taba, orgulhoso de sua numerosa tribu!

A fotografia que, naquela ocasião, foi apanhada, assim parece representa-lo. Todos da descendencia obedecem-no reverentes e lhe consagram profunda afeição. E êle sabe ser bom, dócil e amoroso, retribuindo, com especial carinho, todo o afêto de sua gente.

Como homem particular, tornou-se um varão de elevada popularidade, pelo cativante acolhimento que presta áqueles que tem a ventura de o conhecer.

Patricios e plebeus estendem-lhe a destra, cheios de regosijo, e, como amigo de qualquer amigo, é um modêlo de lealdade e dedicação.

Afável, prestativo e caridoso, êle, francamente, refulge no seu papel de alta filantropia.

E todos mostram-se reconhecidos do insigne benfeitor.

Como cidadão, é êle uma figura de destaque em o nosso meio social, pela nobreza do seu carater, pelo ardor com que se manifesta nas causas que surgem, aspirando prosperidades ao seu municipio, e pelo seu atilado senso político, opinando, sempre, com bôa agudeza de espirito, sôbre os melhores problemas concernentes ao bem-estar de seus patricios e ao progresso da terra que lhe, serviu de berço.

Gênio conciliador e patriótico, procura, sempre, vêr seus conterraneos num concêrto de paz e harmonia, entoando hosanas ao trabalho. Adotando, firmemente, a crença política de seu finado pai, alistou-se nas fileiras do antigo partido liberal, ao qual

tem, fielmente, pertencido, mas, sem êsse fanatismo politiquero, que procura desprestigiar o adversario e perturbar a ordem.

Congratula-se com as diretrizes de um bom governo, ainda que seja da oposição.

Vou terminar êste despretençioso artigo, inscrevendo uns apontamentos biográficos, que consegui obter sôbre sua individualidade.

Nasceu em 1859, na Fazenda Capada Bonita, neste municipio, propriedade, então, do seu venerando pai, Firmino José Nunes. Este senhor, natural da antiga capela de Viamão, veio para Santa Catarina ao tempo da invasão Riograndense dos Farrapos, em 1839, aqui falecendo, 1896, com a avançada idade de 94 anos.

Havendo contraído segunda núpcias, em 1869, com a viuva Firmina Francisca Medeiros, em Tubarão, - seu filho João Firmino, por sua vez, em Outubro de 1881, na mesma localidade, consorciou-se com Maria Lidia Nunes, sua atual espôsa e filha de primeiro matrimônio da citada Dona Firmina. Pouco tempo decorrido, vieram, ambos residir nesta dita Chapada Bonita, sendo agora os progenitores de uma numerosa próle.

-O ativo farroupilha Firmino Nunes não descuroou de legar a seu filho, além de um bom peculio, uma certa cultura intelectual.

Assim é que, aos 9 anos, foi receber, em Tubarão, e, depois, em Laguna, alguns conhecimentos científicos, nas raras escolas daquela época.

Mais tarde, de 1876 a 1880, foi, respectivamente, empregado nas casas comerciais de João de Oliveira Leite e João Antonio de Medeiros, na praça de Tubarão. Conquistou, portanto, um regular cultivo literário e um valioso tirocinio de comércio. Possui patente de capitão, assinada pelo saudoso presidente dr. Prudente de Moraes, em 1898, e reformado em 1918. Dispõe, ainda, de três honrosos diplomas conferidos pelo Júri Superior, no Centenário da Exposição Nacional de 1908, merecendo medalhas de ouro, prata e cobre.

São estas as informações que présto sôbre as nobres qualidades cívicas e morais do prestigioso coronel, que, certamente, deve ser considerado como um brasileiro ilustre, amante da Terra Catarinense e, sobretudo, do seu torrão natal. Seu nome, com justiça e reconhecimento, há de ser registrado na memoravel lista dos filhos beneméritos de S. Joaquim.

São Joaquim, Novembro de 1936.

FONTE: JORNAL sem referência (excerto emoldurado em mãos da família de Sirlei Candida Neves Nunes)

Terceira narrativa (o contraditório mais visível: uma cultura loco-regional com crítica ao desmantelamento escolar)

Pela Instrucção

“TRANSFERENCIA” DE ESCOLA ...

Colhemos alhures, que o sr. Director da Instrucção Publica, por todos os titulos credor da nossa sincera admiração, resolveu <transferir> desta para a villa de Jaguaruna, a escola mixta que funcionava sob a direcção da professora normalista mlle. Alice Arantes.

Não sabiamos que o regulamento da Instrucção Publica autorisasse uma resolução tão fortemente curiosa.

E ignorámos isso pelo simples facto de acharmos quasi impossivel a transferecia de escola dum para outro ponto do Estado.

Dado, porém, que seja um facto de immediata execução, não atinamos, entretanto, com a razão poderosa que o provocou.

A resolução, pois, sobre ser curiosa não deixa de ser injusta. O governo havia promettido ao municipio as <escolas reunidas>. Para tal fim, era mister unicamente a aquisição do terreno, que foi immediatamente feita, ha quatro ou cinco annos. Mas a construcção do referido prédio não foi autorisada até hoje.

Possuimos duas escolas. E é sabido que ellas não pôdem conter o numero de alumnos que se apresenta para a matricula. Demais, a verba para alugueis é defficiente, deante da differença de preços na maior parte dos municipios. D'ahi o se verem os professores em sérias difficuldades para conseguir casas.

Em S. Joaquim a instrucção está longe de ser um facto. Contavamos tres estabelecimentos de ensino, custeiados pelo Governo.

Pois bem, em vez de augmentar o numero de escolas, foi diminuido, impedindo dest' arte que grande numero de creanças recebam essa luz tão necessaria, continuando nas trevas do analphabetismo.

Ante a evolução por que vão passando outros municipios, dotados agora de grupos escolares, nós nos conservamos esquecidos. Somos, já o affirmamos nesta folha, uma especie de municipio á parte, fóra da distribuição de beneficios.

Confiamos, porém, ainda na segurança com que vae sendo dirigido o Estado.

O programa administrativo do sr. dr. Hercilio Luz, é uma ampla diffusão do ensino e um inteiro desdobramento da Viação.

Não podemos acreditar, pois que a resolução do illustrado Director da Instrucção Publica deixe de ser revogada.

Mais do que qualquer outro municipio necessitamos de instrucção. E essa, esperamos, será uma verdade regosijante, desde que o Governo dirija a sua vista para estas plagas, e oiça o appêllo de centenares de creanças.

FONTE: JORNAL CORREIO SERRANO. Anno I São Joaquim da C. da Serra, (Santa Catharina), 16 de março de 1919. Numero 3

Quarta narrativa (visão positivista de realidade e o centramento dos instrumentos de cultura ampliada e comunicação ampliada: mais um elemento do contraditório?)

PRIMEIRO PASSO

VAMOS TER ESCOLA E ESTRADA

Espirito previdente, o illustre democrata que preside aos nossos destinos comprehendeu que para o engrandecimento do Estado, era necessario ir eliminando nos municipios, emprestando-lhes o apoio firme do governo, os grandes estorvos que se antepõem ao progresso.

Falando verdade, dentre todos os municipios catharinenses, o que tem sido menos aquinhoado de beneficios é o nosso.

Foi que s.exa. o sr. dr. Hercilio Luz sentiu, e como affirmativa do seu luminoso programma, e da justiça que preside aos seus actos, auscultou as nossas faltas, interessando-lhe a exposição feita pelos nossos dirigentes, relativa á lamentaveis condições de viação e instrucção em que se encontra o nosso municipio.

S. exa., pois, attendendo ao pedido dos joaquinenses, feito pelos dois illustres e queridos chefes Cesario Amarante e Boanerges Pereira, vae mandar construir as <Escolas Reunidas> nesta villa, e a estrada que nos levará ao Estreito, entroncando em Bom Retiro.

Dizer da transformação que se fará em nossa vida economica, em nosso meio, onde á força das circunstancias vémo-nos delimitados á mais deficientissima locomoção, á

insufficiencia de escolas, não será das mais faceis tarefas, porque, advinha-se, sente-se que uma vez rotos os diques das dificuldades, derramar-se-á expandindo-se, o nosso grande commercio, refundir-se-á em seus modernos methodos, para elevar-se mais e mais, a nossa grande riqueza: a industria pastoril.

Da realização do grande problema, dependerá a nova phase de trabalho, actividade e, consequentemente, de progresso ininterrupto que já se desenha em nosso horisonte.

Possuindo estradas, teremos a intensificação commercial e industrial, porque, deante dos meios de rapido transporte, novas industrias surgirão, promissoras. Contando escolas veremos realizado um dos nossos maiores desejos – a educação dos nossos filhos, - e teremos o prazer de contemplar amanhã a nova geração forte, culta e emprehendedora em quem descansará a integridade e a grandeza da Patria.

A estrada representará a enxada, a escola – o livro. Com a primeira e o segundo, teremos o trabalho e a paz.

O primeiro passo para o nosso desenvolvimento está dado.

Bemdigamos, pois, o operoso Governador, e os nossos acatados dirigentes, e, reunindo os nossos esforços em um só, cooperemos todos na obra que se vae encetar e que abala desde já os alicerces dos archaicos e rotineiros recursos a que nos temos visto presos.

FONTE: JORNAL CORREIO SERRANO Anno I São Joaquim do C. da Serra, (Santa Catharina), 3 de setembro de 1919. Numero 19

Quinta narrativa (história, sim; mas história de alguns – homens honrados!)

Cel. Cesario Amarante

Regressou de Florianópolis o sr. cel. Cesario Amarante, digno Superintendente Municipal.

O venerado e honrado politico, que conta com a solidadriedade dos joaquinenses, teve, na capital, em companhia do seu intelligente auxiliar, a prova segura da muita sympathia que impõe a sua bondade, as suas qualidades de político harmonizador, que vê, que colloca acima do seu proprio, o interesse e o bem-estar collectivos.

A deferencia e o cunho intimo de que se revestiram as suas relações com o eminente sr. dr. Hercilio Luz, na breve estadía na capital, demonstram a segurança de uma velha amizade, mais solidificada pelos laços dum mesmo ideal politico, da mesma solidariedade indestructivel.

Regressando, agora, á sua terra, depois de ter, com fervôr, pleiteado junto ao governo a nossa causa, é bem que lhe levemos o nosso abraço agradecido, com votos de felicidades contínuas.

FONTE: JORNAL CORREIO SERRANO Anno I São Joaquim do C. da Serra, (Santa Catharina), 3 de setembro de 1919. Numero 19

Sexta narrativa (Brasão: sim ao imaginário rural-bucólico: quando a tessitura simbólica também é orgulho)

FIGURA 03: BRASÃO MUNICIPAL



O Brasão municipal constitui-se de: um campo ouro representativo da opulência da região; a silhueta em cálice sagrado, dispõem-se num tablado acima de uma paisagem tradicional representando a fé e a devoção ao santo padroeiro “São Joaquim”, que deu origem à certidão de batismo do município com o mesmo nome, possui abaixo do cálice a data de (1887) do município, ao centro um campo cinza, representando o céu em tempos de nevadas; um pico elevado de cor branca, esculpido em forma de montanha, o chamado Morro da Igreja, ex-pertence ao município; por último, um campo verde, onde se mostra um gado bovino, que representa o recurso econômico joaquinense, e dois exemplares pinheiros, representando a indústria extrativa da região Pinheiros do Brasil; à esquerda e à direita, contornando o brasão há galhos vermelhos de macieira, carregados de frutos,

unidos pela coroa de cinco torres, no ápice do brasão, embaixo uma faixa azul com a inscrição em prata. “Altivo São Joaquim – SC – hospitaleiro”.

Como se pode constatar, esse brasão também foi desenhado pelos senhores João Thiago Mattos e Olavo Francisco Vieira, ambos já falecidos.

Sétima narrativa (Hino oficial de São Joaquim: uma síntese do imaginário loco-regional?): quando a tessitura simbólica se descola da totalidade & Homem Universal

Estrilho

Minha terra joaquinese

Terra Linda de encantos mil

Minha terra joaquinese

És orgulho do nosso Brasil (fim)

Salve-Salve minha terra

Tua bandeira deslumbrante e varonil

É da Pátria rica e bela

Verde, amarela, azul e branca do Brasil

Amar a minha terra

É amar o meu Brasil

Na paz ou sob a guerra

Sou fiel e varonil!

I

São Joaquim quanta riqueza para a pátria

Tens pecuária, tens maçãs e pinheirais

Tens cantar dos passarinhos sob as matas

Primaveras de belezas sem iguais

II

Como é linda, minha terra sob a neve

Lindas matas, lindos campos a branquear

Surge a lua linda e calma sobre a serra

Minha terra é de Deus o seu altar,!

6.3 ENFIM, SOBRE A CORROBORAÇÃO DAS NOSSAS HIPÓTESES

A histórica tentativa de adequação da práxis cultural-educativa ao contexto locoregional (com forte caráter rural) dificulta, hoje, a objetivação das conquistas civilizatórias nos são-joaquinenses. Mesmo que em termos políticos se pensou a educação para todos, não se chegou a superar o caráter rural da práxis cultural-educativa de São Joaquim. Isso posto e considerando-se o atual contexto mundial, os indivíduos de São Joaquim não alcançam uma alfabetização (*lato sensu*) que lhes permita a cidadania universal e a realização do conceito Homem Universal.

Uma história foi feita, outra história há de se fazer...em que a tensão particular-universal ou universal-particular permita um instituinte histórico-social em que caibam todos, plenamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERY, Maria Amália e outros. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1988.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
- BALDIN, Nelma. **A história dentro e fora da escola**. Florianópolis: Editora da Universidade Federal de Santa Catarina, 1989.
- BIANCHINI, Susana Scóss. **Recordando São Joaquim: história**. Florianópolis: Edeme, 1986.
- CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques e DAMASCENO, Maria Nobre (Coords). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papyrus, 1993.
- COTRIM, Gilberto. **História e consciência do Brasil**. 9 ed. São Paulo: Saraiva, 1996.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 9 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1999. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico)
- CUNHA, Luiz Antonio e GÓES, Moacir de. **O golpe na educação**. 10 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- DUARTE, Newton. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 1993.
- EDA, Márcio Alves. Caminho das tropas. Série: memória e patrimônio cultural 1, 1986.
- FEBVRE, Lucien. In: VALADARES, Virgínia Trindade, RIBEIRO, Vanise, MARTINS, Sebastião. **História: assim caminha a humanidade**. Belo Horizonte: Editora do Brasil, 1992.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH e BIANCHETTI (Orgs). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 25-49.
- _____(Org). **Educação e crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. In FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação, Crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 7 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

GUTIÉRREZ, Francisco e PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. São Paulo: Cortez, 1999.

IANNI, Octavio. Globalização: novo paradigma das ciências sociais. In: **A sociologia entre a modernidade e a contemporaneidade**. Porto Alegre, 1994.

_____. Sociedade global. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. (Org). FERNANDES, Florestan (Coord). **Marx (Sociologia)**. 8 ed. São Paulo: Ática, 1996. (Coleção grandes cientistas sociais, 10)

_____. **A era do globalismo**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

JANTSCH, Ari Paulo. Planejamento participativo na educação – do operacional à filosofia da educação: estudo de caso da Escola de 1º e 2º graus Educar-se. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre, Setor de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1986.

_____. Pequeno (ainda) agricultor e racionalidade educativa. Tese (doutorado em Filosofia). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1997.

_____. **Pequeno (ainda) agricultor e racionalidade educativa**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2001.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MACEDO, Donaldo e BARTOLOMÉ, Lilia. A globalização como uma forma de colonialismo: um desafio para os educadores e as educadoras. In: SILVA, Luiz Heron da (Org). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p.11-32.

MANACORDA, Mario A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Difel, 1987.

- MORIN, Edgar. **Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental**. Natal: Editora da UFRN, 1999.
- MOREIRA, Igor. O processo de globalização e regionalização. Ciências e Letras. Revista da Faculdade Porto Alegre de Educação, n.19, p.9-22, ago.1997.
- MUNARIM, Antonio. A práxis dos movimentos sociais na região de lages. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina/CED, 1990.,
- NASCIMENTO NETO, Antenor. A roda global. In: PAIVA, Paulo. **Veja**, Editora Abril, ed.1438, n. 14, p.80-89, ano 29, abr. 1996.
- OLIVEIRA, Avelino de. O problema da verdade e a educação: uma abordagem a partir de Horkheimer. In: **Perspectiva**: Editora da Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação – v.17, ano 17, n.32, jul./dez., p.69-81, 1999.
- OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Tópicos sobre dialética**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.
- OLIVEIRA, José Renato de. Reflexões sobre a dialética, a ética e a educação no mundo de hoje. In.: CHASSOT, Attico e OLIVEIRA, José Renato de. (Orgs). **Ciência, ética e cultura na educação**. São Leopoldo, RS: Ed. UNISINUS, 1998, p.219-230.
- ORDOÑEZ, Marlene e SILVA, Antonio Luiz de Carvalho e. **História do Brasil**. São Paulo: IBEP, s/d.
- PENTEADO, Silvia Angela Teixeira. **Identidade e poder na universidade**. São Paulo: Cortez 1998.
- PICHETTI, Antonio. **História de Santa Catarina**.: Paraná: Grafipar, v. 4, 1970.
- PLANO BÁSICO DE DESENVOLVIMENTO ECOLÓGICO-ECONÔMICO. Secretaria de Estado do Desenvolvimento Urbano e Meio Ambiente. Santa Catarina, abr., 1999.
- PILETTI, Nelson e PILETTI, Claudino. **História e vida: Brasil da pré-história à independência**. 19 ed. São Paulo: Ática, 1996.
- QUEVEDO, Júlio e ORDOÑEZ, Marlene e SALES, Geraldo. Santa Catarina. 2. ed. São Paulo: IBEP, 1997.
- MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 3 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1999.
- MARX, K & ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 4 ed. Lisboa: Editorial Presença, 1980, v.1.

BIBEIRO, Enedino Batista. **São Joaquim: notícia estatístico-descritiva**. Florianópolis: IBGE, 1941.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 5 ed. São Paulo: Moraes, 1984.

ROSS, Paulo Ricardo. A categoria do trabalho como pressuposto histórico-social do homem não-visual. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 1993.

SANTOS, Silvio Coelho dos. **Índios e brancos no sul do Brasil: a dramática experiência dos Xokleng**. Florianópolis: Edeme, 1973.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

_____. O uno e o múltiplo: o sentido antropológico do interdisciplinar. In: JANTSCH e BIANCHETTI (Orgs). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p.159-175.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Descolonizar o currículo: estratégias para uma pedagogia crítica. In: COSTA, Marisa C. Vorraber (Org). **Escola Básica na virada do século: Cultura, Política e Currículo**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995.

SILVEIRA, Lucimar Leão. **Metodologia do ensino superior**. 6 ed. Lavras (MG) UFLA/FAEPE, 1998.

SIMIONATTO, Ivete. **Globalitarismo e sociedade civil: a manipulação dos conceitos**. Plural, Revista da Associação dos Professores da UFSC-SSIND-, n.10, ano 7, ago./dez., 1998.

SOUZA, Rodolfo de Oliveira. A ocorrência de neve em planaltos subtropicais. Tese (Doutorado). São Paulo: USP. Dep. de Geografia, 1997.

TADDEO, Luiz. Os próximos 25 anos. **Revista Brasil Rotário**, n.915, p. 5-6, ano 74, set., 1998.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução `a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALADARES, Virginia Trindade; RIBEIRO, Vanise; MARTINS, Sebastião. **História: assim caminha a humanidade**. Belo Horizonte: Editora do Brasil, 1992.

VÁZQUEZ, S.A. **Filosofia da práxis**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

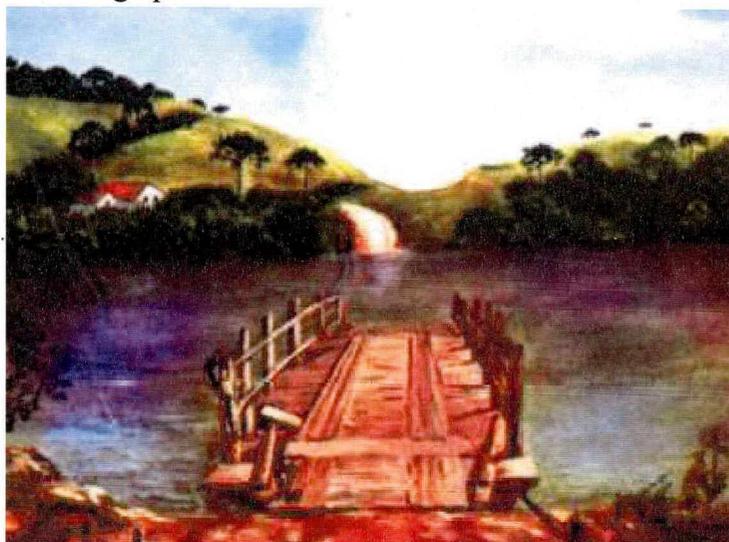
VENDRAMINI, Célia Regina. **Ocupar, resistir e produzir: um estudo da proposta pedagógica do movimento dos sem-terra**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: UFSC, 1992.

ZHÚKOV, E. **Metodologia de la História**. Moscú, Academia de Ciências de La URSS, 1982.

ANEXO I (Um pouco de história: o homem e o rio Rio Lavatudo, ontem)

Corre, a princípio, a-través (sic) de pequenas colinas e ribanceiras de pouca monta, atravessa mesmo terrenos varzeados, até precisamente o passo do espraído, antigo passo da balsa. [Julga-se interessante mostrar abaixo, a ilustração dessa balsa, devido o fato de substituições das antigas balsas por modernas pontes de concreto]. Sempre encachoeirado, de aí para baixo penetra num profundo vale, semelhante ao do Pelotas. (...) Até à barra do Divisa, percorre exclusivamente o território do município, banhando os [municípios de São Joaquim, Urupema e Urubici]; de aí para baixo forma limite com o município de Lages, até ao seu estuário. (Ribeiro, 1941, p.31).

Figura 04: Antigo passo da balsa



FONTE: Livro Recordando São Joaquim: história. Bianchini, 1986

Poesia & testemunho de uma Joaquinense (assumida)

SÓTÃO DE MENINA

Do sótão em que morei,
Ouvia-se o piar de aves noturnas
 Que acalantavam sem querer
Os sonhos sonhados pelos sonhos
 De menina.

Sonhos sonhados,
 Entrecortados,
Mas sempre sonhados pelos sonhos
 De menina.

Do sótão em que morei,
Conhecia-se a miséria que,
 Do alto, queria abafar
Os sonhos sonhados pelos sonhos
 De menina.

Sonhos sonhados,
 Entrecortados,
Mas sempre sonhados pelos sonhos
 De menina.

Do sótão em que morei,
Via-se as estrelas que alumiam
Os sonhos sonhados pelos sonhos
 De menina.

Sonhos sonhados,
 Entrecortados,
Mas sempre sonhados pelos sonhos
 De menina.

Do sótão em que morei,
O vento assoaviava: é inverno.
 Coragem menina!

Sonhos sonhados,
 Entrecortados,
Mas sempre sonhados pelos sonhos

De menina.

Do sótão em que morei,
 Desceu-se à luta...
 E os sonhos sonhados pelos sonhos
 De menina, foram todos,
 Entrecortados,
 Mas conquistados pelos sonhos
 Da menina.

Do sótão em que morei, e,
 Dos sonhos que sonhei, só um não realizei:
 Voltar a sonhar os sonhos sonhados pelos sonhos
 Ainda de menina.

(Sirlei Candida Neves Nunes)

SÓTÃO DE MENINA (além de poesia, um pouco de história pessoal: por que não?!)

No verão de 1953, sem pedir licença à minha tenra infância, a dinâmica da vida tratou de ceifar-me a presença paterna. Órfã, com apenas oito meses de idade, já sentia latejar nas veias a amarga luta pela sobrevivência. Diante da impiedosa fatalidade e desamparada por inteiro, minha família partiu da terra natal e migrou para a cidadezinha de São Joaquim, incrustada nas colinas verdejantes do planalto serrano catarinense.

Para garantir as necessidades básicas da família, coube à minha mãe vender sua força de trabalho, prestando serviços de zeladora no único Grupo Escolar do então, pequeno vilarejo. A mim, coube-me acompanhá-la em seus afazeres. Entregar-se aos zelos de uma babá, na realidade, era um pretender literalmente teatral.

Enquanto minha mãe vencias suas tarefas, num canto mal iluminado e espremido da cozinha, eu permanecia quietinha, por longas horas, deitada sobre um cabriolé aposentado, coberta apenas por uma amarfanhada capa campeira. As cantigas de ninar, o s

contos de carochinha foram severamente substituídos pelos acordes desentoados do Hino Nacional, cujo coro de vozes estridentes atravessavam as paredes dos indiferentes corredores, interrompendo meu sono infantil. O proibido caneco de merenda quentinha era esvaziado, apressadamente, não só para entreter a gastura da fome, mas, sobretudo, para escapular da censura tirânica daquela temida diretora, mulher de semblante energúmeno, cujo coração petrificado, vivia envolto numa grossa e irremovível camada de gelo.

As recordações da infância ficam atadas na memória com as cores que nela se prenderam. Dias há, que reacendo a lanterna das reminiscências, mergulho no leito pedregoso das lembranças e desamarro a vida passada.

Muitos foram os meses, na travessia do tempo, que o crepúsculo nevoento cobria toda a paisagem invernal. Pairava, sobre o imponente Grupo Escolar, uma quietude inescrutável. Nesse instante curto, com o coração trovejante, eu enveredava sorratamente pelos corredores sombrios em direção ao solitário gabinete. Num piscar pirilampo, adentrava à porta entreaberta. Ao fundo, minha mãe, com mãos ágeis, espadanava a poeira acumulada na antiga mobília. Sob o olhar censurador da presença materna, mas anistiada pela desobediência irrepreensível, eu subtraía do armário de verniz envelhecido, meu adorável companheiro. O bem querer suscitava em mim, um piedoso sentimento, por entender tão cedo, a triste revelação de suas gravuras esmaecidas. Folhava-o carinhosamente. Para amparar ainda mais o querido amigo, meus olhinhos acesos alumiam as letras desbotadas. Até engrolava alguns monossilábicos. Nessa intenção inocentemente enganosa, dava-lhe o atestado vivo de ser ele, portador de um inestimável talento: descerrar as mentes. Mesmo entregue nesse encontro fortuito, meu frágil medo conhecia muito bem a trincheira da resistência, que constantemente me amedrontava, roubando-me o saborear por inteiro daquela inocente traquinagem. Vez por outra, perscrutava algum ruído ameaçador. Na defesa instintiva, encolhia-me debaixo da

escrivaninha de pés retorcidos. Desse modo, livrava-me daquele vulto fantasmagórico, mesmo à distância, era terrivelmente assombroso.

Muito mais tarde, entendi a razão pela qual me golpeava o grito preso na garganta e, forçosamente, engolia a morte súbita do vômito, sempre que me defrontava com aquela presença satânica, pois, muito me negara o direito sagrado de compartilhar do pão da carne e do pão do espírito.

No término de sua faina, minha mãe com olheiras fincadas na face pálida, apreensivamente, ainda esperava alguns segundos, para que eu me despedisse do silencioso amigo. Seduzida por aqueles momentos mágicos, beijava-o repetidas vezes. Finalmente, com zelo egocêntrico, guardava o livro de estórias. Como de costume, adormecia feliz em seu tabernáculo até o dia seguinte.

Antes da aurora do dia seguinte, minha admirável heroína, abandonava valentemente o cansaço e se entregava com esmero ao preparo engenhoso das balas puxa-puxa. Do caldeirãozinho de ferro fundido, emanava o fumegar borbulhante e adocicado do açúcar amarelo-escuro, casado com a magra colher de mel, cuja junção monogâmica concebia o apreciado caramelo. Quase sempre presente na vigília noturna, eu sentava sobre o pelego carmim desmaiado, abrigo do velho banco de madeira, que há muitos invernos fixara residência atrás do fogão à lenha. Não foram poucas as noites invernosas em que, a neve caía lá fora, e eu, meio vencida pelos cochilos e sonhos tão próprios da meninice, acalentava-me, escutando a voz quase inaudível de minha mãe que, enquanto moldava as balas puxa-puxa, proferia, fervorosamente suas orações... E durante um bom quarto de hora, inteligivelmente, eu repetia palavras e frases, talvez, aquelas que mais ardiam no meu coraçãozinho, cheio de esperanças... Santa Maria, madre di Dio, prega per noi, peccatori... Santa Maria, mãe de Deus... Padre nostro che sei nei Cieli, Dacci oggi il nostro pane quotidiano... Pai Nosso que estais no céu... O pão nosso de cada dia nos dai hoje...

As labaredas crepitavam na chaminé, reavivando o calor de meu corpinho debruçado sobre o pelego aquecido. Ali, era meu pequeno território, de onde travava um embate amistoso para afugentar a sonolência pretenciosa, pois insistentemente, almejava a captura, de minha realidade fugidia para transportar-me ao mundo inconsciente dos sonhos. Na tentativa de dominar minha inimiga traiçoeira, engendrava mirabolantes brincadeiras com o tremeluzir da chama preguiçosa, apoiada no pavio entorpecido pelo querosene, enredado no interior da submissa lamparina. Perseguiu os meandros em espiral da fumaça gráfica, cuja imaginação aventureira desenhava, no ar, o mais lindo castelo. Ganhava as horas, muitas vezes, espreitando os alvos flocos de neve que salpicavam desordenadamente a vidraça do velho sótão. Com o dedo indicador, valia-me do suor orvalhado e esculpia estranhas garatujas, as quais eram rapidamente desfeitas pela ação do ar aquecido que se entranhava por toda a intimidade familiar. Num desses momentos, minha mãe atenta e perceptível, sentiu que chegara a idade de lapidar o cascalho bruto. Sobre as folhas de papel-embrulho de coloração áurea, nossas mãos firmes e unidas, seguravam o pedaço de carvão resfriado e rabiscávamos o bê-a-bá. E durante aquele inverno longo e rigoroso muitos bê-s-a-bás hibernaram no coração daquelas páginas sobrepostas, costuradas com um barbante resistente. Assim, nasceu meu primeiro livro. Nele, ficou registrado não só o extenso abecedário, mas, sobretudo, guardou o segredo daquela garotinha de cabelos dourados, que antes de caírem as abundantes chuvas de primavera, já decifrava o enigma das letras.

Desde muito cedo, aprendi a duelar com galhardia fortes e brutais inimigos: fome, frio, medo. Senti no sangue efervescente e na saliva insípida o sabor pútrido da desesperança. Engoli o gosto ferruginoso da miséria. Por isso, tornei-me uma brava guerreira. No afã de cada dia, na vontade de viver, juntando pedaços da vida, fiz brotar

dentro de meu peito a centelha de esperança, num acreditar condescendente e sempre renovado... tempos melhores hão de vir...

Muito menina ainda e por um bom punhado de anos, percorri as ruas geladas e semivazias da bucólica cidadezinha, quase escondida por entre a espessa mata das araucárias. De porta em porta, com os dedos endurecidos, oferecia balas puxa-puxa, e, na barganha duma ou outra ação generosa, obtinha o auxílio necessário ao sustento da casa e à compra de livros.

Durante o período escolar, muitas e muitas vezes, na hora do recreio, afogava minhas lágrimas francas que os olhos teimavam abortar convulsivamente. Num risinho tímido, tentava disfarçar a tristeza funda de não poder me ajuntar às amigas e brincar de cantigas de roda ou disputar amarelinha. Minha voz emudecida, vez por outra, era desconcentrada pelo tinir de uma famigerada moeda, rodopiando dentro do lado vazio da caixinha de balas, que eu carregava firme e resignada por toda a extensão do pátio de chão batido. Aos sábados, ajudava minha mãe na limpeza das salas de aula. Prostrada, balde e escova na mão calosa, esfregava o assoalho de tábuas encardidas.

No final de cada entardecer, no aconchego do ambiente familiar, a polenta com leite era o pão nosso de cada dia. E, numa superioridade incontestável, eu espantava a vontade de querer uma ou outra guloseima, que não muito raro, costumava provocar meu travesso apetite crianceiro. Na escuridão da noite, sob a fraca luz da lamparina, engolfando o cheiro repugnante do pavio fuliginoso e umedecido pelo querosene, cumpria, com uma seriedade invisível, o dever escolar. Antes de dormir, acompanhada pela quietude noturna, espiava por entre as frestas do telhado do velho sótão, a luz encandesciente das estrelas. Nesses minutos compridos, podia segredar meus devaneios. Fantasia e realidade se engalfinhavam num redemoinho sem destino certo. Velho sótão! Amigo confidente... cúmplice silencioso de meus embates aflitivos...

Ainda adolescente, incinerava minhas sandices, contemplando as noites invernosas. Do teto celestial, desciam fios de neve e, lentamente, cobriam o tapete verde-musgo de heras adormecidas sobre a taipa edificada com pedras-ferro, obra-prima do pedreiro artesão. Na cumeeira do sobrado corcunda, avolumava-se um majestoso bolo de noiva. Bastava a madrugada fria soprar o minuano, a frágil geleira se derretia, e dela, pouco a pouco se desprendiam, charcos de água gelada, inundando as pocilgas no terreno lodoso. O candeeiro paciente, sustentava uma luz mortiça que mal alcançava o vão da porta inacabada do casebre, escorado no forte tronco de uma araucária secular. O caminhante furtivo descia, costumeiramente, a ladeira escorregadia. Assobiava sempre a mesma canção... “Cavaleiros do Céu”, por certo, em homenagem à noite nevada.

Da janela matutina do velho sótão, o cenário pobre e desolador contracenava, em cada amanhecer, com a miragem das belas pradarias e, ao longe, a montanha verde-esmeralda. Dali, me nasceu a coragem heróica, forte aliada, para vencer os desafios de quem não tem nada e sonha grande.

Cresci sob o céu cinzento que se estendia pela longa estação invernal. Afundei meus pés na neve alva. Senti o terrível vento pampeiro maltratar minha face desnuda. A friagem impiedosa doía na carne enregelada. E, quando a desesperança ameaçava banir meus anseios, eu desencarcerava a coragem heróica, cuja cumplicidade inviolável tombava o mais feroz dos desenganos.

Os sonhos de menina-moça também não me pertenceram. Por incontáveis momentos, num flerte discreto, contemplava embevecida a vitrine colorida, onde bailavam os vestidos brancos, de posse já pré-destinada às moçoilas debutantes, filhas de ricos fazendeiros. Mesmo com o orgulho machucado, abandonava minhas pequenas faceirices, pois sabia eu que, num futuro não muito distante, um guarda-pó branco me esperava num

cabide qualquer de um gabinete solitário, sob o olhar despótico e autoritário de uma diretora embutida na sua própria escrivaninha.

Hoje, não muito amiúde, sinto uma saudade engasgada e, às vezes, inexplicavelmente generosa do passado.

Já nos poetizou Guilherme de Almeida, “O tempo anda sempre e não repousa”... Os anos vieram e muitos invernos ainda pratearam os aparados da serra. O tempo futuro se fez presente. E as rédeas do grande desafio e da grande luta não se desviaram do caminho íngreme e tortuoso. Busquei e alcancei o diploma de professora, ofício cobiçado pelas senhorinhas preparadas nos “conventos conservadores do bem”. Lecionei enérgica e disciplinadamente. Todavia, o guarda-pó branco não me poupou malvadas escoriações nos ombros. Por anos a fio, no palco público e pobre das salas de aula, transmiti os conteúdos definidos pelo poder político estabelecido. Centrei minha professorice cotidiana no cumprimento fiel dos objetivos determinados à construção da visão que propõe a realidade social como um dado imutável. De conta em conta, desfiei o rosário de um sistema de exclusão. Grande efeito para a lógica do poder. No contínuo da vida, fui contemplada pela difícil tarefa de disseminar cultura no espaço municipal de São Joaquim. Era, enfim, a justiça que vinha em meu socorro. Do alto do comando como Secretária Municipal de Educação, num trabalho fiel reparti, entre outras ingênuas vaidades, merenda escolar, material e livro didáticos. Fiz introduzir, na grade da prisão curricular, disciplinas de caráter essencialmente rural. Contribuí para a compreensão do mundo e da vida centradas, apenas, no espaço loco-rural. Restringi o direito à construção da visão universal, capaz de compreender a partir do plano social local e das condições determinadas, a trama que se constitui no campo das relações sociais. Distribuí mapas e bandeiras. Fiz bradar o Hino Nacional por todos os recônditos do espaço municípe-rural, sem sequer desconfiar que eu era um apoio essencial para a prosperidade de uma ideologia, um pensamento, uma

filosofia, e definitivamente, a comunhão de um sistema de domínio e de controle que rege o nosso mundo sob a batuta do capitalismo voraz.

Sirva este longo preâmbulo para explicar o estado de ânimo com que fui cursar o mestrado em educação, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Dizia-me: terei, da mesma forma como antes, o zelo pelas “ordens do bem”. Um mais que agregar ao de ontem e ao de amanhã, anunciei o desejo de continuar lutando pela formação do educador do meio rural de São Joaquim.

Felizmente, a dimensão universitária me fez sentir o peso de minhas ações ingênuas, pois vi quebrar, um a um, os paradigmas que tinha cristalizado durante toda a organização da vida pedagógico-escolar, além de que os tinha armazenado sob o barro podre do sistema imperante do brutal capitalismo. Relutei, briguei, mas aprendi a ter compromisso de fato com os excluídos. Para tanto, tive que esgrimir meus sonhos e amparar-me nos ombros de gigantes professores, os quais, sabiamente, descerraram o véu da ingenuidade, talvez, o único recurso para frear meu lento desengano.

Por fim, a névoa se dissipa, desembaça os olhos, clareia a mente. Agora, não é mais a menina esperançosa, traída pela própria ingenuidade, que, do velho sótão, o olhar alcançava somente as belas pradarias e a montanha verde-esmeralda. Agora, é a mulher-cidadã que de qualquer topo ou calçada do mundo, com o olhar mais iluminado, já alcança boa parte desse planeta azul. Talvez, já não muito distante, esse olhar possa ajudar, também, a empurrar o horizonte para frente. (Sirlei Candida Neves Nunes, mestranda em educação, inverno de 1999).