



SEÇÃO: ARTIGO

Educação (histórica) modeladora e negação do outro no Sul do Brasil: reflexões sobre as possibilidades de diálogo e superação do etnocentrismo

Normalizing (historical) education and denial of the other in southern Brazil: reflections on the possibilities of dialogue and overcoming of ethnocentrism

Bruno Antonio Picoli¹

orcid.org/0000-0001-6831-2199
prof.brunopicoli@gmail.com

Lara Andrade Camine¹

orcid.org/0000-0002-4344-909X
laracami@live.com

Milena Caregnato¹

orcid.org/0000-0002-0560-7712
milena-caregnato@live.com

Recebido em: 09/11/2020.

Aprovado em: 15/11/2020.

Publicado em: 09/08/2021.

Resumo: O presente artigo apresenta questões sobre a educação histórica e as relações Eu-Outro baseadas na realidade de três municípios do Sul do Brasil, Arroio Trinta (SC), Treze Tílias (SC) e Áurea (RS), marcados pela (re)produção de uma história pública que enfatiza traços da cultura europeia migrante. Problematisa essas narrativas, disponíveis em sites oficiais dos municípios, com base em pesquisa bibliográfica, especialmente Levinas e Gur-Ze'ev. Identifica a existência de uma educação modeladora e de histórias públicas, em cada um desses municípios, que negam e/ou atacam a outridade e criam obstáculos para o convívio pacífico entre diferentes. Conclui-se que, para a superação do etnocentrismo, é necessário o esforço para a construção de uma contramemória como ponto de partida para a contraeducação histórica, especialmente em tais localidades, distantes dos grandes centros urbanos, criando as oportunidades para o diálogo, para a ética e para a paz positiva.

Palavras-chave: Memória. Educação histórica. Diálogo.

Abstract: This article presents issues on Historical Education and Eu-Other relations based on the reality of three municipalities in Southern Brazil, Arroio Trinta-SC, Treze Tílias-SC and Áurea-RS, marked by the production and reproduction of a public history that emphasizes traits of European immigrant culture. It problematizes these narratives, available on official websites of the municipalities, based on bibliographic research, especially Levinas and Gur-Ze'ev. It identifies the existence of a normalizing education and Public Histories, in each of these municipalities, which deny and/or attack others' memories and create obstacles for peaceful coexistence among different ones. It concludes that, to overcome ethnocentrism, it is necessary to make an effort to build a counter-memory as a starting point for historical counter-education, especially in such locations, far from large urban centers, creating opportunities for dialogue, ethics and positive peace.

Keywords: Memory. Historical education. Dialogue.

Introdução

Esta reflexão parte da premissa, sustentada por Levinas (2009, 1988), Gur-ze'ev (2001) e Biesta (2017), de que as grandes questões da ética e da educação, hoje, tem a ver com a forma como reagimos a quem é Outro. Parte, também, da premissa de que o controle e a destruição da memória coletiva do Outro por meio da construção de uma memória coletiva para um Nós que nega o Outro e sua outridade é um elemento central na formação da identidade e da recusa ao assumir o chamado



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Chapecó, SC, Brasil.

da responsabilidade ética (GUR-ZE'EV & PAPPÉ, 2003). Essa recusa favorece a violência, indireta e/ou direta, e a injustiça contra o Outro, assim como faz da indiferença o modo de comportamento normal(izado) (LEVINAS, 2009; ADORNO, 1995; ARENDT, 1999).

Em um país como o Brasil, marcado pela pluralidade racial, étnica, religiosa etc., a questão sobre como respondemos a quem é Outro não é uma questão de menor importância. É justamente em razão de tal complexidade que é possível que grupos se organizem em coletivos que reforcem a coesão interna pela afirmação de um nós que incorre, por vezes, na negação do Outro. Na negação do Outro como copartícipe da História e como companheiro no mundo. Isso é facilitado, embora não é exclusivo, em localidades onde o processo de ocupação territorial é recente (que contabiliza não mais que um século) e se deu por meio de empreendimento colonizador que procurou assegurar certa homogeneidade étnica, como se deu no Sul do Brasil, especialmente em regiões distantes dos grandes centros urbanos dos três estados (RADIN, 2009; VICENZI, 2008; WERLANG, 2006). São locais que, embora possam não experimentar as condições de vida precárias comuns nas periferias dos grandes centros urbanos, encontram-se distantes de aparelhos urbanos demasiado importantes, como teatros, cinemas, universidades, bibliotecas, hospitais etc. Caracterizam-se, então, como um tipo diferente de periferia que um país com o tamanho e a complexidade do Brasil pode produzir. A distância desses grandes centros fomenta a busca por uma afirmação coletiva como "diferentes do restante do Brasil" e mesmo como "diferentes do restante dos brasileiros".

É comum que localidades de diversos pontos do país recebam títulos oficiosos que destaquem suas peculiaridades. Por exemplo, Vitória da Conquista, na Bahia, é a "Suíça baiana" (SUÍÇA *et al.*, 2019). Contudo o critério para tal autodesignação é geológico, climático, econômico etc. No Sul do Brasil, em contrapartida, encontram-se o "Vale Europeu", o "Tirol brasileiro", a "Polônia brasileira", o "pedacinho da Itália no Brasil", a "Nova Teotônia", a "cidade mais branca do Brasil" (VICENZI &

PICOLI, 2020) etc. À diferença do que ocorre em outras regiões do país, nesses casos os critérios principais são étnicos e mnemônicos: são localidades que a maioria da população reconhece como um anexo europeu incrustado no interior do Brasil, cuja identidade do coletivo é cunhada, reafirmada e reforçada por uma história pública que, ao reduzir, omitir e/ou procurar destruir a memória de grupos e indivíduos que não compreendem parte do coletivo hegemônico, pratica violência simbólica que, não raro, transforma-se em violência direta pela exclusão, discriminação e desumanização do Outro. Essa história pública educa os membros da comunidade, modela-os. Faz as vezes de uma educação modeladora e violenta. Violência que não se dirige apenas contra os Outros, mas também se volta, na forma de dispositivos de controle internalizados, contra os membros do próprio coletivo hegemônico, já que interdita as possibilidades de se ser alguém para além dos limites para os quais se é modelado para ser (GUR-ZE'EV, 2001). Na negação da outridade, do Outro e da sua própria, dificulta-se a emersão do Eu ético e responsável (LEVINAS, 2009).

A questão que se pretende enfrentar nessa reflexão, com base na análise de três municípios (Arroio Trinta e Treze Tílias, em Santa Catarina, e Áurea, no Rio Grande do Sul) que mobilizam uma educação histórica modeladora, por meio de uma história pública que recusa a outridade, é que educação histórica pode enfrentar essa construção identitária violenta sem incorrer na produção de uma narrativa de memória concorrente e não dialógica? Ou seja, que educação histórica pode favorecer o reconhecimento do Outro e de sua outridade e a oferta de si como um Outro para o Outro, como um Eu-ético responsável? Para responder essas questões recorreremos aos autores supracitados que, em suas reflexões, colocaram a ética e o Outro como uma questão fundacional para uma educação que supere os limites da modelagem e da anulação de indivíduos, especialmente Gur-Ze'ev e Levinas. O texto está organizado em três partes. Na primeira, discute-se a premissa da centralidade do Outro como urgência para a educação. Na segunda parte, o

olhar volta-se para a história pública e a memória etnocêntrica como manifestação da educação modeladora. Na terceira, aponta-se a contramemória como possibilidade de educação histórica que se funda no diálogo e possibilita a superação da violência da educação modeladora; que possibilita, portanto, contraeducação histórica.

1. Diálogo, paz e educação: a centralidade no Outro

Afirmar que as grandes questões educacionais no mundo contemporâneo têm relação com a forma como reagimos e respondemos a quem é outro implica assumir que a educação deve se preocupar antes de tudo com a ética. Implica assumir que já há, na história da humanidade (afinal, educa-se para a humanidade), violência, dor, morte e sofrimento em demasia (SAID, 1994) e que todo empreendimento educacional precisa ter como objetivo a superação da barbárie e de suas criativas formas de manifestação (ADORNO, 1995). Implica, também, da parte dos adultos, dos educadores, assumir a responsabilidade de estabelecer o não mais e de ajudar os ainda não adultos a criarem formas novas e mais humanas de se movimentarem em um mundo complexo e plural, de conviver pacificamente com o diferente, com o Outro (ARENDRT, 2016; BENJAMIN, 1994; LEVINAS, 1988, 2009; GALTUNG, 1996; BIESTA, 2017; GUR-ZE'EV, 2001). Isso quer dizer que a centralidade da educação, se comprometida com a ética da responsabilidade, não é o indivíduo, o aluno e seus interesses, também não é o professor, o saber acumulado, mas é o Outro, no diálogo do Eu-com-o-Outro.

Levinas (1978) afirma que é na resposta responsável ao chamado do Outro que estão fundadas as condições para a justiça, para o bem, para a paz. A relação ética da responsabilidade, então, implica passividade e sujeição ao Outro, resposta ao seu chamado, impulso para o diálogo (LEVINAS, 2009). O Outro existe, mesmo que invisibilizado pelo coletivo. Sua existência, por si só, implica a responsabilidade por ele. Passividade que não significa subserviência, império do Outro sobre o Eu. Conforme afirmam Guilherme

e Morgan (2020, p. 123), o impulso para o Outro, a passividade para ouvir o Outro, é necessariamente bilateral porque, "quando o rosto do Outro me insta a responder, meu próprio rosto também insta o Outro a fazer o mesmo". Para Levinas (2009, p. 53), o impulso para o Outro, o desejo do Outro, como manifestação do Eu ético que assume a responsabilidade, é uma espécie de fome nunca saciável. Como fome, não é confortável, não é transferível nem renunciável. Como fome, implica que ao Eu ético, na abertura desse desejo, na resposta ao chamado da responsabilidade, torna-se impossível furtar-se a essa "responsabilidade que esvazia o Eu (Moi) de seu imperialismo e de seu egoísmo [...]. ele confirma a unicidade do Eu (Moi). A unicidade do Eu (Moi) é o fato de que ninguém pode responder em meu lugar" (LEVINAS, 2009, p. 53). Para ambos, Eu e Outro, exige-se abertura, superação da mesmidade e do etnocentrismo. Para o diálogo, de ambos se exige o desconforto necessário de ouvir mais do que falar. A convivência pacífica não é a negação da violência, da injustiça, como se todos víssemos nas páginas finais de um conto de fadas, ao contrário, a paz é trabalhosa e sem garantias de sucesso.

Para Galtung (1975), a melhor maneira de caracterizar a paz é comparando-a com a violência, sua antítese. Assim, faz uma distinção entre as noções de violência direta e indireta. A violência direta é concebida como agressão física. A violência indireta encontra expressão de duas formas, estrutural e cultural. A violência estrutural é o tipo de violência que está presente nas sociedades, tornando-as socialmente injustas. A violência cultural ocorre em apoio à violência estrutural, mascarando-a (CREMIN; SELLMAN; MCCLUSKEY, 2012, p. 430). Galtung (1975, p. 29) também diferencia dois tipos de paz: paz negativa, ou seja, a ausência de violência organizada, e paz positiva, caracterizada pela cooperação e integração entre os diferentes grupos. Além disso, o autor estabeleceu uma importante diferenciação entre "pacificação", "manutenção da paz" e "construção da paz". Gill e Niens (2014, p. 11), sobre essa diferenciação, afirmam que as duas primeiras são respostas imediatas ao conflito, já a

última caracteriza-se como um meio de construir um futuro pacífico e sustentável. A construção da paz é caracterizada como superação da violência estrutural e cultural (CREMIN & GUILHERME, 2015, p. 6). É um processo de democratização, inclusão e gestão de conflitos, de diálogo entre as partes, de ajuda mútua, de reconhecimento de erros e injustiças, de reparação e de humanização. Ao mesmo tempo que desenvolve a moralidade pessoal e a tomada de decisões, o indivíduo é obrigado a se envolver com o Outro (GALTUNG, 1996; CURLE; FREIRE; GALTUNG, 1974; BICKMORE, 2005; CREMIN; SELLMAN; MCCLUSKEY, 2012). As duas primeiras formas de paz são precedidas por algum ato de violência, por uma forma de controle que não oferece espaço para que as causas do conflito sejam refletidas. Um desses atos pode ser o controle sobre a memória de um dos lados, o aniquilamento da autoestima e da outridade, a (re)afirmação da vitória. Apenas pelo diálogo são possibilitadas as condições para a efetiva e duradoura paz, para o compartilhamento do mundo.

Então, educação para a paz implica abertura para se envolver em relações com o Outro, com sua outridade, implica se oferecer, também, como um Outro para o Outro. Implica ser questionado pelo Outro, assim como questionar o Outro. Esse envolvimento pode ser desconfortável, em tal educação o indivíduo pode aprender coisas que não sabia que aprenderia, até coisas que não gostaria de aprender sobre si mesmo, sua cultura, seu grupo, as violências de que é vítima, assim como as violências que infringe, sejam elas diretas ou indiretas/simbólicas (BIESTA, 2017). Isso não é uma tarefa fácil. Não é por acaso que são hegemônicas as formas de educação que evitam, às vezes de forma direta, às vezes de forma dissimulada, o encontro com o Outro. Essas manifestações se revestem de argumentos como "atendimento aos interesses do estudantado", "afirmação da identidade e da autoestima", "nacionalismo" e "valorização da cultura local". A estas formas de educação que negam a outridade e modelam indivíduos para que reproduzam os valores de seu grupo étnico,

social, cultural, tomados por uma perspectiva de "autoevidência", Gur-Ze'ev (2001, 2002, 2005, 2010a, 2010b) denomina "educação modeladora". A memória e a história pública – assim como o controle/negação da memória do Outro – é um dos elementos centrais de tal forma de educação. Sobre isso, com base nos casos de Arroio Trinta (SC), Treze Tílias (SC) e Áurea (RS), é que se dedica a parte seguinte desta reflexão.

2. Memória, educação modeladora, identidade e negação da outridade: os casos da história pública de Arroio Trinta, Treze Tílias e Áurea

Para Gur-Ze'ev (2002), as formas de educação que não têm no Outro e na relação ética com a outridade a sua centralidade e que reafirmam a identidade (local, étnica, nacional, cultural etc.) constituem a forma hegemônica da educação contemporânea, em que a ênfase na competição, na elevação dos resultados mensuráveis e publicáveis e no desenvolvimento de competências socioemocionais, como a resiliência e a flexibilidade, expressam a radicalização da desumanização e da reprodução das condições para a barbárie e para o não diálogo (PICOLI, 2020; PICOLI; GUILHERME, 2020a). Para Gur-Ze'ev (2002, p. 89):

[...] o objetivo da educação [modeladora] é a modelagem dos seres humanos e o nivelamento de todos a meras coisas. Trata-se de um processo violento, pelo qual se expulsa a alteridade do sujeito, permitindo que funcione como agente do sistema, como algo e não como alguém [...]. O objetivo da educação modeladora é fazer o sujeito olvidar-se do "totalmente outro" que não seja a presente ordem e seu potencial humano irrealizado.

Ao esquecer do Outro, ao "sujeito" é obnubilada a responsabilidade ética que, como afirma Levinas (2009), existe em razão de sua humanidade e é condição para a liberdade. O "sujeito" da educação modeladora é, ao mesmo tempo, agente e vítima do sistema (autoevidente) que o educa. A produção desse agente/vítima ganha forma no compromisso, nem sempre consciente, de negar ou recusar-se a reconhecer a outridade

do Outro, seu modo de vida, sua inserção na história, seu potencial irrealizado e, no limite, sua humanidade. Um dos meios mais eficazes para tal se dá pela construção e pelo controle da memória. Conforme Gur-Ze'ev (2001, p. 257),

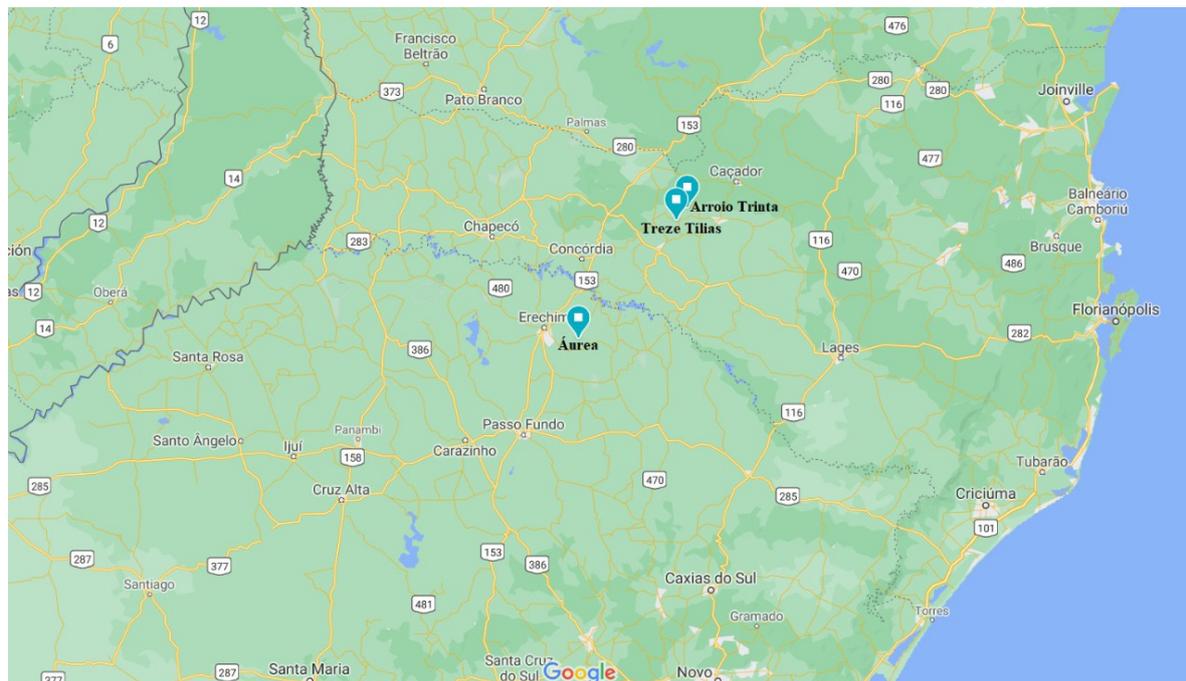
A educação modeladora compreende a memória como parte de um aparato conceitual que limita as possibilidades de interpretação e minimiza as possibilidades de reflexão, resistência e transcendência. Parte dessa violência simbólica, que garante e reproduz o domínio hegemônico da autoevidência, é o controle da representação do Outro e de sua memória.

Essa memória produzida e controlada fundamenta-se e reafirma a autoevidência de seus enunciados. O reino da autoevidência impede o diálogo potencialmente humanizador e reforça identidades que, não raro, resistem em reconhecer a outridade como uma riqueza. Tomam-na, ao contrário, como algo que pode comprometer a assepticidade do coletivo coeso. O caso dos três municípios do interior de dois dos estados da Região Sul, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, apresenta-se como exemplar disso, embora outras localidades da região poderiam, também, constar nessa relação, como Antônio Prado (RS), Pomerode (SC) ou Cunhataí (SC), para ficarmos apenas com mais três exemplos.

Arroio Trinta, Treze Tílias e Áurea são três pequenos municípios localizados no Sul do Brasil. Em comum, eles têm forte presença de elementos da cultura e tradição europeia em razão do processo de imigração e colonização (RADIN, 2001, 2005, 2020; WENCZENOVICZ, 2002, 2010) e,

por isso, a difusão de uma identidade ditada por uma história pública. Fagundes (2019, p. 35) afirma que história pública é uma história “do público, feita com o público e feita para o público”, com narrativas desenvolvidas fora da academia, com base em fontes diversificadas, dentre as quais a memória (pela oralidade e passada de geração a geração) é fonte privilegiada. Essas narrativas constituem uma história oficial da localidade e possuem objetivos que não se resumem à dimensão mnemônica e identitária, por exemplo, a exploração turística.

Os três municípios possuem menos de 10 mil habitantes cada um e localizam-se em regiões distantes das capitais de seus respectivos estados ou de outros grandes centros urbanos (Figura 1). São cidades pequenas cercadas por outras cidades pequenas. Essa condição dificulta o acesso a vários equipamentos básicos, como saúde especializada, ensino superior, ambientes de lazer e até trabalho. No que diz respeito a este último, esses municípios têm investido recentemente no turismo, utilizando sua “europeidade” como atrativo. A atividade turística passou a concorrer com a agricultura familiar, até então a principal atividade econômica dessas regiões. Nesse processo, a história da cidade transubstancia-se em produto. O argumento aqui é que não apenas é produto, como é, principalmente, produtora de algo: de identidades que reforçam a recusa a qualquer elemento que não faça parte desse universo. O controle da memória do Outro faz-se agora acrescido da justificativa econômica.

Figura 1 – Localização de Arroio Trinta (SC), Treze Tílias (SC) e Áurea (RS)

Fonte: Mapa produzido com base em busca no Google Maps.

Antes de seguir, é necessário adentrar, mesmo que de forma breve, na memória/História pública/oficial de cada uma dessas localidades. Para tal, utilizamo-nos do que está disponível nos *sites* oficiais, que são, também, a fonte para material publicitário e mesmo escolar nesses municípios sobre a sua história. Importante registrar a dificuldade em encontrar produções acadêmicas sobre essas localidades, à exceção de Áurea. Treze Tílias (TREZE TÍLIAS, s/d), localizada no estado de Santa Catarina, na região do alto vale do Rio do Peixe, possui população estimada de 7.991 habitantes (IBGE, 2020). Ora é apresentada como o "Tirol brasileiro", ora como "um pedacinho da Áustria no Brasil". Nas publicações oficiais, é comum a conclamação dos habitantes à preservação da cultura e das tradições austríacas, ao enfatizar que seus habitantes, dos quais 60% são austríacos ou descendentes, prezam muito pela preservação cultural. É descrita como "uma cidade pequena, mas rica em detalhes que revelam sua tradição e costumes". No município, há diversos pontos turísticos, restaurantes, pontos artísticos e festas típicas que buscam mostrar a Áustria e seus costumes. A hegemonia da memória desse grupo se verifica até na urbanização e na arquitetura, que,

de acordo com as publicações oficiais, é típica do Alpes. O próprio nome do município, escolhido por seu fundador, Andreas Thaler – ex-ministro da Agricultura da Áustria que emigrou com outras famílias do Vale do Tirol para a região em uma tentativa de fugir de uma grave crise econômica, consequência da primeira Guerra Mundial –, é uma tradução do título de um poema austríaco de Wilhelm Weber, "Die Dreizehnlinden". Não há, nessas fontes, informações sobre como ocorreu a ocupação e posse das terras e o que aconteceu com os habitantes anteriores da região, já que se registra forte presença indígena e cabocla no meio-oeste catarinense (CARBONERA, 2013). Sua memória foi apagada. Se são 60% os austríacos e descendentes em Treze Tílias, quem são os outros 40%? Como sua memória é tratada?

Arroio Trinta (ARROIO TRINTA, s/d), também localizada no estado de Santa Catarina, no meio-oeste, possui população estimada de 3.549 habitantes (IBGE, 2020). Conforme as publicações oficiais, o município começou a tomar forma quando, em 1923, algumas famílias oriundas da Itália, já estabelecidas no Brasil (descendentes de segunda ou terceira geração de imigrantes), chegaram na região à procura de terras para a

prática da agricultura. A narrativa enfatiza que enfrentaram uma longa e exaustiva jornada até chegarem às terras que hoje pertencem à municipalidade. Atualmente, é conhecida como a "capital catarinense da cultura italiana", e, por toda cidade, há espalhadas bandeiras da Itália. Além disso, diversos monumentos enfatizam o heroísmo do colono italiano. Essa decoração urbana favorece o ano todo a ambientação para a Festivà All'italiana, festa que ocorre todos os anos no mês de julho. Nas escolas do município, o idioma italiano é ensinado. As páginas oficiais registram que a ocupação de descendentes italianos foi precedida por outra ocupação, de caboclos. É mencionado que o primeiro habitante da localidade foi um caboclo de nome Guilherme. Não há, contudo, quaisquer outras informações sobre o senhor Guilherme, sequer seu sobrenome, e sobre a participação de seu grupo étnico e cultural. Na narrativa hegemônica, os "outros" são figuras passivas, descontextualizadas e ornamentais (GUR-ZE'EV, 2001, p. 256). Têm, assim, sua outridade e sua humanidade negadas. Tanto Arroio Trinta quanto Treze Tílias são municípios localizados no território que foi palco de um dos maiores massacres à população cabocla/sertaneja brasileira, a Guerra do Contestado, no início do século XX (VELENTINI, 2015).

Por fim, a cidade de Áurea (ÁUREA, s/d), localizada no estado do Rio Grande do Sul, norte gaúcho, possui população estimada de 3.535 habitantes (IBGE, 2020). Em 1906, várias famílias polonesas chegaram na região em busca de condições melhores de vida. De acordo com as publicações oficiais, como não conseguiam comprar terras, em um primeiro momento, trabalharam para o governo na abertura de estradas. A localidade, em 1944, passou a ser chamada de Zlotoryja, expressão polonesa que significa nobre, magnífico, traduzida para "Áurea" em português. Ainda de acordo com as publicações oficiais, 90% de seus habitantes são poloneses ou descendentes. Esse grupo cada vez mais precisa se engajar na preservação dos costumes poloneses, que teriam se perdido no contexto da travessia. Uma das principais ferramentas para a preservação da cultura é o turismo histórico, com

a criação dos "Caminhos Poloneses", um conjunto de rotas e trilhas, como a "Trilha do Imigrante" ou a "Resgatando a História", em que se apresentam pontos turísticos, como as casas dos primeiros habitantes e os restaurantes com comidas típicas polonesas (VERONEZ, 2017). Há, também, a realização de festas, como a Czarnina, em que os participantes vestem trajes típicos poloneses. Desse modo, a cidade recebeu o título de "pedaço da Polônia no Rio Grande do Sul".

É evidente que a preocupação por preservar a cultura e as tradições não tem origem na atividade turística. Contudo, com tal exploração, ela é impulsionada e justificada. Nesse sentido, para não incorrer no risco de contaminar a narrativa e, assim, sua "europeidade", "concebe-se uma suposta identidade cultural da cidade como algo engessado, petrificado e cenarizado" (CASTRO, 2010, p. 121). A história da cidade e logo de seus habitantes acaba por ser só uma, sem direito a modificações e inclusões. A reprodução desse ideário, que, como dito, toma a forma de uma educação modeladora, acaba por ajudar a difundir o fenômeno da hierarquia racial, e, assim, o legítimo orgulho da sua história e cultura se transforma em superioridade cultural e/ou racial, em exclusão do Outro e de sua outridade, no fechamento para ser qualquer coisa para além daquilo que se é modelado para ser. Tal situação é criada por e cria as condições para as violências direta e indireta. A negação da outridade, o apagamento e o controle da memória do Outro compreendem violência indireta que justifica a direta, a pobreza e o abandono, além da própria violência física. Afinal, em todos esses municípios as populações negra, cabocla e indígena existem e, de algum modo, participam da vida econômica e cultural local, mas se encontram alijadas, normalmente nas periferias e nas áreas rurais sem grande valor agrícola, como as barrancas de rios (MELO *et al.*, 2017).

No processo de modelagem dos indivíduos, um conjunto de dispositivos é posto em operação, nem sempre de modo consciente, nem sempre de modo intencional. Pode-se afirmar que, ao contrário, eles são mobilizados como parte da vida, do "mundo como ele é", como autoevidentes

e, assim, pairam sobre a crítica (GUR-ZE'EV, 2001). Em estudo realizado entre as décadas de 1950 e 1960, Elias e Scotson (2000) identificaram em um vilarejo britânico (que os autores chamaram de Winston Parva) duas populações que, mesmo estando muito próximas física, econômica e socialmente, diferenciavam-se pelo estabelecimento de um grupo supostamente superior e outro inferior. Os antigos moradores, com relações familiares que perpassavam duas ou três gerações, formavam o grupo dos "estabelecidos", e os novos moradores, que não se conheciam entre si e nem tinham relações com os antigos habitantes, eram os *outsiders*. A coesão social do grupo estabelecido e o orgulho de sua ancestralidade na comunidade trouxeram para essa população a crença em sua própria superioridade com relação aos novos moradores. Elias (2000), na introdução da obra, afirma que a coesão dos estabelecidos era tão forte a ponto de que, entre os próprios *outsiders*, verificava-se o reconhecimento de sua inferioridade, haja vista que não ocupavam postos de poder na comunidade, assim como não dominavam os rituais (dispositivos) que afirmavam a coesão dos estabelecidos: estava internalizado entre todos que um grupo era superior ao outro.

Em comunidades, como as abordadas neste estudo, cuja identidade étnica é mantida, administrada e publicizada, cuja própria memória é (re)produzida ao mesmo tempo que é ocultada e controlada a memória do Outro, é possível definir os grupos administradores como estabelecidos. Conseqüentemente os que não fazem parte desse coletivo, que não se identificam ou não são reconhecidos pelos estabelecidos, que não são identificados como pertencentes aos grupos étnicos que ocupam o espaço de sujeitos principais de suas comunidades, podem ser definidos como *outsiders*. Importa registrar que, em termos cronológicos, nas localidades aqui descritas o grupo *outsider* ocupa a região há mais tempo, contudo não conta com os diferenciais de poder, entre os quais o próprio controle da memória alheia e a produção de uma história pública legitimadora da hegemonia. Áurea é um município que demonstra a coesão social dos descendentes de poloneses; o município foi emancipado em 1987, com

uma população constituída de "italianos, com cerca de 5%; alemães, com 2%; poloneses, 90%; e negros, 3%" (ÁUREA, s/d). É interessante notar, também, o não uso da palavra descendente na página da *web*, mas unicamente da nacionalidade de cada grupo, exceto pela população negra. A coesão social do coletivo estabelecido significa também poder político nessa comunidade, cujos gabinetes são ocupados, em maioria, por descendentes das etnias dadas como principais (TREZE TÍLIAS, s/d). Com a falta de coesão social do grupo *outsider*, que não possui as mesmas relações familiares e de cumplicidade que as do grupo estabelecido, o controle social do estabelecimento é fortalecido e protegido.

Com populações muito pequenas, torna-se mais fácil a manutenção dos costumes europeus herdados por seus habitantes e a exclusão do que não é desejado para a manutenção da imagem europeia de suas comunidades. A própria manutenção de uma língua exclusiva (neste caso, o alemão, o italiano e o polonês) do grupo étnico hegemônico contribui para criar barreiras para relações dialógicas. As línguas operam como um código acessível apenas aos iniciados, nesse caso, aos que já nasceram em famílias do grupo estabelecido. Nesses ambientes, as conversas, até em espaços públicos, especialmente quando da presença do Outro, tornam-se confidenciais. Cumprem, em certa medida, a mesma função que Elias (2000, p. 125) identifica nas redes de fofoca (*gossip*):

No próprio interior da "aldeia" [grupo estabelecido], as fofocas de modo algum tinham apenas a função de apoiar as pessoas aprovadas pela opinião dominante e consolidar as relações entre os moradores. Tinham também a função de excluir pessoas e cortar relações. Podiam funcionar como um instrumento de rejeição de extrema eficácia.

O ponto a ser enfatizado aqui é que a educação modeladora que tem na memória e no controle da memória do Outro um de seus principais elementos é também violenta contra o próprio grupo hegemônico. Na medida em que não está aberta para a outridade do Outro, interdita a humanidade do Eu (LEVINAS, 1988, 2009). Na medida em que subsume o Eu em um nós coeso, sequestra a autenticidade do Eu e sua potencia-

lidade em se tornar Outro-que-não-o-Mesmo (ADORNO, 1995; GUR-ZE'EV, 2001). Um Eu não ético é trabalhosamente edificado e mergulhado em um reino de autoevidência (GUR-ZE'EV, 2001; GUR-ZE'EV; MASCHELEIN; BLAKE, 1998, 2001). O indivíduo, nesse caso, não é apenas agente da desumanização do Outro, mas é agente e vítima da própria desumanização. Conforme Gur-Ze'ev (2001, p. 259, tradução nossa), "ao mesmo tempo, a própria memória é condicionada por uma efetiva educação violenta; ela cria o aparato conceitual, a estrutura mental e a memória e, por meio de sua manipulação, a formação da identidade própria e da identidade coletiva". A violência de tal educação histórica, aprendida na comunidade, na rua, nos demais espaços públicos, nos eventos, na escola etc., utiliza-se da e cria a memória e a identidade que reproduzem o reino da autoevidência e do etnocentrismo e reforçam o compromisso tácito de destruir o Outro e sua memória, ao mesmo tempo que impedem a humanização (pela assunção da responsabilidade pelo Outro) dos membros do grupo estabelecido que goza dos privilégios. A desumanização geral, a barbarização das relações, é o triunfo da educação modeladora (GUR-ZE'EV, 2001, p. 260). Conforme Gur-Ze'ev e Pappé (2003, p. 93, tradução nossa),

A violência utilizada para conquistar os centros das relações e dinâmicas de poder visa posicionar mais "efetivamente" a própria narrativa, interesses, valores, símbolos, objetivos e critérios, ao mesmo tempo que garante que os do Outro sejam marginalizados, excluídos ou destruídos. A incomensurabilidade tem a vantagem, e o diálogo não tem chance de encontrar um ponto de partida. A autoconstituição coletiva, a negação da legitimidade da outridade do Outro, a vitimização do Outro e a recusa de reconhecer o sofrimento do Outro tornam-se inseparavelmente ligados entre si.

A negação do sofrimento do Outro é acompanhada, não raro, e nos casos das comunidades aqui discutidas, de uma autoproclamada vitimização, além do discurso da superação da condição de mera vítima pelo esforço coletivo e pela coesão do grupo. Assim, a ênfase no próprio sofrimento, nas dificuldades enfrentadas, no esforço empreendido para se conquistar a posição que se desfruta hoje, como é o caso das "longas e

penosas viagens", da "troca de trabalho por terra", da "fuga de uma terrível crise que assolava o país de origem", cumpre a função de endosso para a indiferença para com o sofrimento do Outro, além da recusa em reconhecer a injustiça e o mal infringido contra o Outro, que já habitava esses espaços e, ainda mais importante, que ainda os habita. Esse mal se verifica pela desapropriação, pela expulsão da terra, no passado, e pela negação da memória, no presente. A narrativa concorre para que o Outro, mesmo sendo habitante primeiro e morador nato, não se sinta em casa nos espaços públicos, como praças, festividades e escolas, controlados pelo grupo hegemônico.

No processo de desumanização de si e do Outro da educação histórica modeladora, o gueto transforma-se na forma de organização cultural e espacial normalizada (GUR-ZE'EV, 2001, p. 261): um coletivo, etnocêntrico, está comprometido com a vitória e com o controle da memória do Outro, assim como com o controle dos espaços públicos e de poder, em "um processo em que a violência é internalizada, bem como a autonegação e a expropriação dos potenciais humanos" (GUR-ZE'EV, 2001, p. 261). As atividades dos estabelecidos dessas pequenas cidades não apenas protegem sua própria coesão e costumes como também alienam a comunidade para o que é real para além de seu microcosmo. A recusa pelo que está "de fora" da comunidade traz uma percepção irreal do que ocorre longe do isolamento desses pequenos locais em suas comunidades fechadas e minuciosas na preservação de suas heranças e costumes. É comum que não haja interação com pessoas de fora da própria etnia dentro de municípios pequenos; o mundo (como espaço da pluralidade) fora dessas localidades não é algo para o qual se precisa assumir a responsabilidade ética, mas algo que deve ser evitado para que heranças culturais específicas sejam devidamente mantidas (mesmo com a passagem de gerações e as mudanças culturais – e tecnológicas – no Brasil e nos próprios países de onde emigraram os ancestrais dos atuais habitantes). Os guetos possuem uma desconexão radical com o que é novo e diferente do ordinário em suas comunidades.

Tal situação faz desses pequenos municípios periferias dentro de suas respectivas regiões; sem conexões com um mundo. São guetos. A educação histórica modeladora, que se faz visível nas comunidades elencadas, condena-as a ficarem à margem do que é brasileiro. Essa elaboração pública do passado, ao considerar esses pequenos municípios muito mais europeus do que sul-americanos, cidadãos do Brasil, promove um autoisolamento que priva os habitantes, e especialmente a juventude desses municípios, de novas oportunidades para conhecer e entender o mundo fora dos costumes e valores encampados pela comunidade, valores herdados, muitas vezes, de várias gerações anteriores. Áurea, Treze Tílias e Arroio Trinta são municípios periféricos muito diferentes dos que orbitam ou são parte de metrópoles como Porto Alegre e Florianópolis, em seus respectivos estados. São pequenos em território e população, e a vida em comunidade dobra-se sobre si mesma, fechando o espaço para que o que está fora do coletivo possa participar e contribuir.

Essas populações, que insistem em sua herança étnica como fator definitivo de sua identidade, sofrem dificuldade em navegar o mundo fora de suas pequenas comunidades, o que se apresenta como preconceitos e perjúrios contra o que lhes parece incomum ou estranho (VICENZI & PICOLI, 2020). Essas atitudes também sufocam as potencialidades à outridade das juventudes desses municípios; a busca pelo que é diferente sofre com a oposição à mudança determinada há muito pelo coletivo, e a busca pela manutenção do tradicionalismo se apresenta como prioridade em meio à população que acredita na preservação contínua dos valores, costumes e línguas/dialetos. Tal postura é incentivada pelo poder público (de certa forma, um gestor dessa história/memória pública), definindo os critérios diferenciadores de quem é e de quem não é um bom membro da comunidade. Assim, os próprios corpos sociais desses municípios permanecem isolados não apenas do que é brasileiro, mas também do que é do mundo; a vida em cada um desses lugares se desenrola com poucas mudanças e ainda menos influência social externa. É um isolamento,

uma periferia automantida e autocontrolada. As mudanças provocadas pela tecnologia, pelos meios de comunicação e pela atividade turística não colocam em questão os fundamentos etnocêntricos da educação modeladora. Adorno e Horkheimer (1985) já nos alertavam que a barbarização é entusiasta da tecnologia.

Em tal situação, no reino da autoevidência e da educação (histórica) modeladora, o impulso para o Outro, para fora do que é o Mesmo, não é impossível, mas é sobremaneira dificultado. Ainda restam condições para o impulso para fora de si mesmo, em direção ao Outro e ao seu chamado à responsabilidade ética. Ainda restam condições porque ainda se é um ser humano que pode ser alguém mais do que aquilo para que se é modelado para ser. Mas isso só é possível pela superação da educação modeladora. Conforme Gur-Ze'ev (2001, p. 257), o reconhecimento do Outro não pode ser divorciado do reconhecimento de seu sofrimento, do reconhecimento da própria responsabilidade sobre as condições que produziram, produzem e reproduzem o sofrimento. Mais que isso,

Também tem a ver com a superação de sua realidade diária autoevidente e da ordem "normal" que sistematicamente nega, marginaliza, destrói ou perverte seu potencial humano, necessidades e aspirações oprimidas: esta é uma opressão sistemática que resulta em uma identidade coletiva, um falso "nós" oposto a um "eles" ameaçador que impede o diálogo, a transcendência e o questionamento da autoevidência.

Exige – caso queiramos oportunizar o nascimento de outro "Eu" que não o "Eu" produzido pela educação modeladora, o Eu ético, como o chamam Levinas (2009) e Gur-Ze'ev (2001), responsável pelo Outro e aberto ao diálogo – uma educação histórica que faça frente a essa memória cristalizada e autoevidente. Exige contraeducação histórica. É sobre isso que se volta a parte seguinte da reflexão.

3. Contraeducação histórica e contramemória: as possibilidades para o diálogo e a superação do gueto

Contra uma educação modeladora, cujo objetivo, implícito ou explícito, é a produção de

indivíduos que "funcionam" como agentes e vítimas de um sistema de valores, comprometidos com a destruição de tudo que for Outro, seja pela exclusão, seja pela inclusão do Outro em um nós desumanizante, Gur-Ze'ev (1998, 2001) defende a necessidade de contraeducação, que "por definição desafia a educação modeladora hegemônica" (GUR-ZE'EV, 2001, p. 255). Implica reconhecimento da e centralidade na outridade do Outro, em seu sofrimento e necessidades. O reconhecimento é resposta ao chamado à responsabilidade ética, intransferível e irrenunciável, do chamado do Outro (LEVINAS, 2009, p. 45). Tal reconhecimento poderia iniciar um diálogo aberto, receptivo e engajado para a construção da paz, para a construção de relações éticas e para a recusa de envolver-se em jogos de poder que violentam, direta e indiretamente, todos os envolvidos. A única forma de violência possível é a do tipo que Benjamin (2013) chama de "revolucionária" e Biesta (2017) chama de "transcendental". É a violência de uma utopia negativa, ou seja, de recusa à modelagem e à desumanização. A violência que estabelece o "não mais". Conforme Gur-Ze'ev (2001, p. 257, tradução nossa):

A contraeducação precisa reconstruir criticamente e lutar para superar a dialética do compromisso mútuo com a destruição do Outro e lutar pela legitimidade da outridade do Outro. Abordar a manipulação do poder como prática educacional, e desvelar a violência da educação modeladora, é uma condição para a luta mútua por reconhecimento e diálogo, em que a outridade não é apenas reconhecida e respeitada, mas concebida como uma condição para a autorreflexão e transcendência e como um compromisso moral incondicional.

A contraeducação é, de fato, contraeducação histórica e, assim, seu ponto de partida é a contramemória. Isso, contudo, não significa apenas construir outra narrativa, concorrente, para fazer frente à memória e à história públicas estabelecidas. Ao apenas se produzir uma memória concorrente, não dialógica, os fundamentos etnocêntricos estão mantidos, embora não com os mesmos poderes: ainda se busca a coesão de um "nós" desumanizante contra um Outro desumanizado. Não se recusa aqui a

ideia de diferenciais de poder (ELIAS, 2000) e da reduzida força que teria uma narrativa contra a hegemônica. Afirma-se, antes, que, embora os diferenciais de poder sejam desequilibrados, os fundamentos epistemológicos são idênticos, ou melhor, espelhados: ainda se movimentam no campo da autoevidência. Não há diálogo, ao contrário, ao limitar-se a ação à elaboração de uma narrativa concorrente, favorece-se a reação conservadora típica do reacionarismo que amplifica, renova, cria, a violência. Contramemória, como ponto de partida da contraeducação histórica, é construída no diálogo. Não nega a identidade do Eu, a separação do Eu e do Outro, o Eu como Eu e o Outro como Outro (LEVINAS, 1988, 2009), mas que, no diálogo com o Outro, experimenta as possibilidades de infindição do "entre" (entre o Eu e o Outro). Infindição que só se dá no "entre", que constitui a riqueza e o sentido do mundo, o lugar habitado por homens e mulheres no plural (ARENDR, 2017), a riqueza do que é propriamente humano. Diálogo implica que o Eu e o Outro sejam assumidos como parceiros, como iguais (já que ambos igualmente são humanos) ante o sofrimento e as necessidades uns dos outros e não como indivíduos comprometidos em reivindicações etnocêntricas assimétricas, quando não exclusivas, de sofrimento (GUR-ZE'EV; PAPPÉ, 2003, p. 103). Afinal, há já no mundo e nas formas não éticas de relação "sofrimento e injustiça suficiente para todos" (SAID, 1994, p. 167).

É claro que isso é difícil. Como lembra Levinas (2009, p. 49), a posição em que se coloca o Eu ético é desconfortável: "como é que fui me meter nesta enrascada? De onde me vem este choque quando passo indiferente sob o olhar do Outro?". É difícil especialmente porque há animosidades, há injustiça, há diferenciais de poder entre os grupos que coabitam (ELIAS, 2000), mas que não convivem junto (BIESTA, 2018). Contudo o diálogo é o único caminho para a construção de uma paz duradoura (GALTUNG, 1975). Não há dúvidas de que o descendente de imigrantes precisa reconhecer seus privilégios (e como esse sistema que o privilegia, concomitantemente, o violenta no fechamento para outras formas de ser). Precisa,

também, reconhecer que seus ancestrais, e eles próprios, infringiram e infringem sofrimento aos Outros. Mas se limitar a isso é ficar limitado às dimensões da pacificação e da manutenção da paz (GALTUNG, 1975), ou seja, sem desenvolver atitudes de Um-para-o-Outro que impliquem o desejo da paz, o desejo do Outro (LEVINAS, 2009).

Ninguém é apenas vítima do sistema, assim, a elaboração de uma memória concorrente, a narrativa da exclusividade do sofrimento, também é impeditiva do diálogo. Ela pode, temporariamente, resolver problemas que emergem e, às vezes, faz-se necessária. Mas não é o bastante para a construção da paz, para o nascimento do Eu ético, do Eu-para-o-Outro que, embora intransferível e irrenunciável (a indiferença e a negação são formas de responder à responsabilidade, não sua eliminação), como dito anteriormente, é uma via de mão dupla (GUILHERME & MORGAN, 2020). Só o diálogo pode superar o etnocentrismo (o coletivo) e a reprodução de sua violência contra o Outro (GUR-ZE'EV & PAPPÉ, 2003, p. 105). O objetivo da contraeducação (histórica) é a superação dessa relação antidialógica que vitimiza todos os envolvidos ao os encapsular em coletivos autoevidentes e que, assim, "fornece um imperativo moral para destruir o Outro" (GUR-ZE'EV & PAPPÉ, 2003, p. 104). Conforme Gur-ze'ev (2001, p. 264, tradução nossa):

[...] a contramemória não se sustenta por si mesma – só pode ser construída em um compromisso com o diálogo e a transcendência [...]. Como tal, o Outro é um parceiro vital neste projeto. A contraeducação não pode ser realizada por uma parte "liberando" a identidade, a consciência e os potenciais da outra. Apenas a autoemancipação é possível, se é que é possível. Essa autoemancipação, contudo, está dialeticamente sempre em um processo dialógico e sob condições psicológicas, conceituais e materiais específicas, mas não pode ser reduzida a uma análise racional e a um posicionamento político. Isso não minimiza a responsabilidade para com o Outro, seu sofrimento e seus potenciais não realizados.

Importante destacar que isso não significa negar a própria identidade por completo, afinal, Eu ainda sou Eu, o Outro ainda é Outro. Subsumir todos em um coletivo não identificável é a própria negação do que é humano, da pluralidade como riqueza da humanidade (ARENDDT, 2017). Em contraparti-

da, reforçar identidades assépticas, que negam a outridade do Outro, e, agora, ainda justificadas pelas vantagens econômicas da atividade turística que apresenta localidades do Brasil como menos brasileiras e mais europeias, reproduz e reforça violências diretas e indiretas contra o Outro. É preciso afirmar que as relações éticas não podem se dar lado a lado com outros interesses, elas são precondições para todas as outras atividades, são precondições para a superação da injustiça, do apagamento da memória, da barbárie. São necessárias e positivas a preservação e a valorização da sua própria cultura e/ou história, porém é de extrema importância para a humanização o encontro ético com a outridade do Outro. Do Outro que existe como pessoa e não como coisa, que não é só ornamento. Conforme Gur-Ze'ev e Pappé (2003, p. 106), o ponto central é que em qualquer elaboração de memória e de história, em quaisquer formas de relações entre indivíduos, em que haja resquícios de qualquer abordagem etnocêntrica e autoevidente, em que os indivíduos são absorvidos como meras partes de um coletivo (ADORNO, 1995), como meros produtos do processo histórico (GUR-ZE'EV, 2001), o caminho é deixado aberto para transformar sujeitos humanos em objetos, meros agentes/vítimas do sistema. Mesmo formas bem intencionadas de educação, mas que não provoquem o diálogo, favorecem a objetificação do Outro, a desumanização, as "práticas de colonização interna e externa que culminarão na destruição, digestão, marginalização ou desconsideração do Outro e sua outridade" (GUR-ZE'EV & PAPPÉ, 2003, p. 106).

Em comunidades como Arroio Trinta, Treze Tílias e Áurea, marcadas pela mobilização de uma história pública que nega e controla a memória do Outro, faz-se necessário um esforço para a construção de uma contramemória dialógica. Pode ser uma possibilidade, em termos de educação formal, a construção dialógica de um currículo regional a contrapelo, acrescido do esforço em fomentar pesquisas empíricas não comprometidas com a reificação de uma memória/história pública etnocêntrica. Ou seja, distante da concepção tradicional de currículo regional,

do tipo que atende aos interesses dos indivíduos, da sociedade e do mercado e diretamente ligado às características culturais locais. Recair nisso implicaria o perigo de reforçar identidades fundadas na autoevidência, no impedimento da emergência do Eu ético. Ao contrário, sustenta-se a necessidade de pensar um currículo que resista aos interesses imediatos, autoevidentes e tradicionais das sociedades que apresentam, ou procuram apresentar, certa homogeneidade étnica (BIESTA, 2018). Trazer para o empreendimento educacional o Outro e sua outridade, não como objeto do conhecimento, mas como pessoa. A contramemória é o primeiro movimento para a superação da produção do sofrimento do Outro e de sua negação (PICOLI & GUILHERME, 2020b). Não negar a violência que existe, que se faz presente em cada manifestação da identidade hegemônica, trazer o conflito para o espaço educacional e desafiar os sujeitos a refletir sobre isso, sobre como construir juntos um mundo, a começar uma Áurea, uma Treze Tílias, uma Arroio Trinta, em que seja possível conviver com o diferente, sem violentá-lo por meio de jogos de poder e de vitimizações. Em que cada um assuma a responsabilidade pelo Outro como pessoa, responsabilidade essa que é uma via de mão dupla. Um currículo regional que resista à coletivização (ao nós) e que promova o Outro e a outridade à centralidade do empreendimento educacional – que supere, portanto, a educação coletivizante, modeladora – pode favorecer as oportunidades para a transcendência, para o nascimento do Eu ético. Em outras palavras, abrem-se as possibilidades para não ser agente e vítima de um sistema (cultural, social, de memória) que oprime e desumaniza todos os envolvidos: ao negar o Outro, o Eu também é negado; ao ingressar no Nós, o Eu também é sacrificado. Abrem-se as condições para se ser alguém (não algo) para além de quem se é modelado para ser.

Conclusões

No Sul do Brasil, é comum encontrar diferentes localidades que procuram enfatizar o quão próximas da Europa ainda se preservam, muito

em razão de terem, supostamente, conseguido conservar as tradições que os imigrantes carregam consigo durante a travessia e, mesmo, pelas gerações de descendentes de europeus que migraram no interior do próprio Brasil. O turismo histórico não só se alimenta dessa narrativa, dessa memória, como a retroalimenta, oferecendo uma justificativa econômica para algo como um engessamento que, nos municípios aqui elencados, toma a forma de uma história pública. Pelo desenvolvimento dessas narrativas de memória única, notadamente do grupo étnico hegemônico, há, ao mesmo tempo, a afirmação da valorização da cultura local e, de forma direta ou velada, um sentimento de superioridade, de recusa a integrar o Outro, aquele que não faz parte do grupo, como coparticipes da história, como companheiros no mundo. Nessas localidades periféricas, verifica-se também o controle sobre a memória do Outro. Tal controle é elemento importante na construção de identidades etnocêntricas autoevidentes e desumanizadoras (não só do Outro, como dos membros do próprio grupo hegemônico). Essa identidade se forma por meio de uma educação histórica modeladora, uma educação que modela o indivíduo, um processo violento (normalmente de violência simbólica) que recusa a outridade dos seres humanos (do Eu e do Outro), expulsando tudo que "seja outro" e que não se encaixe na presente ordem. O sucesso da educação modeladora se dá na medida em que o indivíduo funciona (coisificado e desumanizado) como mero agente de um sistema único (natural, autoevidente, inquestionável, normal), acarretando a perda da sua humanidade. Processo esse muito eficiente, já que a vítima é, concomitantemente, agente: a educação modeladora consegue reafirmar-se em uma sociedade que acredita ter necessidade de modelagem.

Uma das principais ferramentas para o enraizamento da educação modeladora é o controle da memória. Nessa situação, a memória é produzida com fins de reafirmar seus enunciados, usada como instrumento de violência e controle das resistências e diferenças (daquilo que é Outro). Todos que não fizerem parte ou não abraça-

rem acriticamente tal memória/história pública são negados, ou melhor, esquecidos. Nas três localidades aqui analisadas, a memória foi e é importante para a sua constituição e afirmação. Além disso, têm uma memória/história pública muito semelhante: o imigrante europeu, enfrentando muitas adversidades, chegou no território, ocupou-o e desenvolveu-o, mantendo-se sempre vigilante e preocupado em preservar suas tradições e cultura. Com base nessa narrativa, aos três municípios do interior de estados do Sul do Brasil atribuem-se "títulos" de exclaves europeus – Treze Tílias, "pedacinho da Áustria no Brasil", Arroio Trinta, a "capital catarinense da cultura italiana", e Áurea, o "pedaço da Polônia no Rio Grande do Sul". Ainda nessas narrativas, há a ausência do Outro (do caboclo, do indígena, dos que são conhecidos como "brasileiros"), a despeito de sua presença ser denunciada pelas influências culturais presentes nos hábitos dos habitantes das cidades (entre os quais, destaca-se o chimarrão). Nesse sentido, com o objetivo de não contaminar sua "europeidade", a memória/história pública é engessada, petrificada, vedada a inclusões e modificações, mesmo as derivadas das mudanças ocorridas em quase um século. Essa memória oferece o combustível para uma educação histórica modeladora. Ela é produto e produtora de identidades etnocêntricas anti-dialógicas. Ao negar a outridade do Outro, não apenas sequestra a humanidade do Outro e seu potencial humano, como também prejudica os portadores da identidade etnocêntrica: o indivíduo é absorvido em um nós desumanizante. Que educação histórica pode enfrentar tal construção identitária sem incidir em formas outras de etnocentrismo? Que educação histórica pode favorecer o diálogo e o reconhecimento do Outro? Que educação histórica pode, então, superar a violência do controle da memória e do etnocentrismo modelado(r)? Apontamos, nessa reflexão, como caminho para a superação do anti-diálogo, a contraeducação histórica.

A construção da contramemória é o ponto de partida para uma contraeducação histórica e para a abertura de diálogo que possibilita que

o Eu e o Outro se relacionem como iguais, ao passo que o reconhecimento do Outro em seus vários aspectos — histórico, de sofrimentos, de necessidades — possibilita a formação de novas relações éticas e de paz. A produção de uma contramemória não significa a invisibilização da identidade do Eu ou o apagamento das diferenças, mas sim a reivindicação da humanidade do Eu e do Outro, suas possibilidades dialógicas e suas pluralidades como grupo ou indivíduos, seus potenciais humanos, portanto. No caso dos municípios abordados, a superação do etnocentrismo pela contraeducação histórica compreende um processo que abriria as possibilidades para que o Eu assumira sua responsabilidade para com o Outro, um processo desconfortável e desafiador, visto que atender ao Outro implica autocrítica, admissão da dor que foi e é causada ao Outro pela renúncia histórica do seu direito de ser com dignidade. É a ética em razão da paz que deve preceder qualquer ação, mas especialmente, no caso que apresentamos, as educacionais. A educação modeladora deve ser superada em favor de uma educação que, em sua violência transcendental, favoreça a emersão, o nascimento, do Eu ético disposto ao desafio de conviver com a outridade, disposto a confrontar agências de opressão e tornar-se com seus pares muito mais do que agentes de um presente que interdita as possibilidades de um futuro ético.

Referências

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 13ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

_____. **Eichmann em Jerusalém**: um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

ARROIO TRINTA. História de Arroio Trinta. **Município de Arroio Trinta**. Disponível em: <https://www.arroiotrinta.sc.gov.br/municipio/index/codMapaltem/19314>

ÁUREA. Seção História. **Município de Áurea**. Disponível em: <https://aurea.rs.gov.br/pg.php?area=HISTORIA>

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e História da cultura. 7ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. Para a crítica da violência. In: _____. **Escritos sobre mito e linguagem.** 2ª Ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2013.

BICKMORE, Kathy. Teacher development for conflict participation: Facilitating learning for 'difficult citizenship' education. **International Journal of Citizenship and Teacher Education**, v. 1, n. 2, p. 1-15, 2005. Disponível em: <http://www.citized.info/ejournal/Vol%201%20Number%202/007.pdf>

BIESTA, Gert. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 21-29, 2018. <http://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29749>

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem:** educação democrática para o futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CARBONERA, Mirian. Notas sobre a História das sociedades pré-coloniais do oeste-catarinense. **Revista Tempos Acadêmicos**, Dossiê Arqueologia Pré-Histórica, Criciúma, n. 11, 2013. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/historia/article/view/1129>

CASTRO, Janio R. B. A proposição do conceito de centralidade cultural e a promoção de eventos festivos como estratégia de turistificação de pequenas cidades: reflexões a partir de alguns estudos de caso. In: HENRIQUE, Wendel; LOPES, Diva M. F. (Orgs.). **Cidades médias e pequenas:** teorias, conceitos e estudos de caso. Salvador: SEI, 2010. p. 109-122.

CREMIN, Hilary; GUILHERME, Alexandre Anselmo. Violence in schools: Perspectives (and hope) from Galtung and Buber. **Educational Philosophy and Theory**, v. 1, p. 1-15, 2015. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1102038>

CREMIN, Hilary; SELLMAN, Edward; MCCLUSKEY, Gillian. Interdisciplinary perspectives on restorative justice: Developing insights for education. **British Journal of Educational Studies**, v. 60, p. 421-437, 2012. <https://doi.org/10.2307/23359844>

CURLE, Adan; FREIRE, Paulo; GALTUNG, Johan. What can education contribute towards peace and social justice? Curle, Freire, Galtung panel. In: HAAVELSRUD, Magnus. (Org.). **Education for Peace:** Reflection and Action. Keele: University of Keele, 1974. p. 64-97.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os Estabelecidos e os Outsiders.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

FAGUNDES, Bruno F. L. História pública brasileira e internacional: seu desenvolvimento no tempo, possíveis consensos e dissensos. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 11, n. 23, p. 29-47, 2019. <https://doi.org/10.33871/nupem.v11i23.635>

G1. Suíça baiana: conheça cidade que tem PIB de 6,2 bilhões e o maior rebanho de equinos do estado. **G1 Bahia**, 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/bahia/avanca/noticia/2019/06/01/suica-baiana-conheca-cidade-que-tem-pib-de-62-bilhoes-e-o-maior-rebanho-de-equinos-do-estado.ghtml>

GALTUNG, Johan. **Peace by peaceful means:** Peace and conflict, development, & civilization. London: Sage Publications & International Peace Research Association, 1996.

_____. **Peace:** Research, education, action. Essays in peace, Research Vol. I. Copenhagen: Christan Ejlers, 1975.

GILL, Scherto; NIENS, Ulrike. Education as humanisation: A theoretical review on the role of dialogic pedagogy in peacebuilding education. **Compare: A journal of comparative and international education**, v. 41, 10-31, 2014. <https://doi.org/10.1080/03057925.2013.859879>

GUILHERME, Alexandre Anselmo; MORGAN, W. John. **Filosofia, diálogo e educação:** Nove Filósofos Europeus Modernos. Brasília: UNESCO, 2020.

GUR-ZE'EV, Ilan. Adorno and Horkheimer: Diasporic Philosophy, Negative Theology, and Countereducation. **Educational theory**, v. 55, n. 3, 343-365, 2005. <https://doi.org/10.2304%2Fpfie.2010.8.3.298>

_____. É possível uma educação crítica no ciberespaço? **Comunicações**, v. 9, n. 1, p. 72-98, 2002. <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v9n1p72-98>

_____. The Morality of Acknowledging/Not-Acknowledging of the Other's Holocaust/Genocide. **Journal of Moral Education**, v. 27, n. 2, p. 161-177, 1998. <https://doi.org/10.1080/0305724980270203>

_____. **The Possibility/Impossibility of a New Critical Language in Education.** Rotterdam: Sense Publishers, 2010a.

_____. The Nomadic Existence of the Eternal Improviser and Diasporic Co-Poiesis Today. In: _____. (Ed.). **Diasporic Philosophy and Counter Education.** Rotterdam: Sense Publishers, 2010b.

_____. The Production of Self and the Destruction of the Other's Memory and Identity in Israeli/Palestinian Education on the Holocaust/Nakbah. **Studies in Philosophy and Education**, v. 20, p. 255-266, 2001. <https://doi.org/10.1023/A:1010367128782>

GUR-ZE'EV, Ilan; PAPPÉ, Ilan. Beyond the Destruction of the Other's Collective Memory: Blueprints for a Palestinian/Israeli Dialogue. **Theory, Culture & Society**, v. 20, n. 1, p. 93-108, 2003. <https://doi.org/10.1177/0263276403020001922>

GUR-ZE'EV, Ilan; MASSCHELEIN, Jan; BLAKE, Nigel. Reflection. In: **Proceedings of the Philosophy of Education of Great Britain.** Oxford: Oxford University, 1998. p. 223-233.

_____. Reflectivity, reflexion, and counter-education. **Studies in Philosophy and Education**, v. 20, n. 2, p. 93-106, 2001. <https://doi.org/10.1023/A:1010303001871>

IBGE. **IBGE cidades.** 2020. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/>

LÉVINAS, Emmanuel. **Autrement qu'être ou Au-delà de l'Essence.** Paris: Martinus Nijhoff, 1978.

_____. **Humanismo do outro homem.** 3ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **Totalidade e infinito.** Lisboa, Portugal: Edições 70, 1988.

MELO, Diogo Neves et al. Regularização fundiária na região Meio Oeste Contestado de Santa Catarina. **Campo-Território: Revista de Geografia Agrária**, v. 12, n. 27, 2018. <https://doi.org/10.14393/RCT122710>

PICOLI, Bruno Antonio. Base Nacional Comum Curricular e o canto da sereia da educação normalizante: a articulação neoliberal-neoconservadora e o dever ético-estético da resistência. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**, v. 5, p. 1-23, 2020. <https://doi.org/10.5212/retepe.v5.15036.007>

PICOLI, Bruno Antonio; GUILHERME, Alexandre Anselmo. É possível Educação em Educação a Distância? Reflexões a partir da ética da responsabilidade de Levinas e do Eros transcendental de Gur-Ze'ev. **Praxis Educativa**, v. 15, p. 1-21, 2020a. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v16244.089>

_____. Memória, ética e estética: algumas considerações a partir de Adorno, Levinas e Gur-Ze'ev. **Veritas**, v. 65, n. 2, p. 1-11, 2020b. <https://doi.org/10.15448/1984-6746.2020.2.37851>

RADIN, José Carlos. (Org.). **Cultura e Identidade Italiana no Brasil**: algumas abordagens. Joaçaba, Itajaí: UNOESC, Editora Maria do Cais, 2005.

_____. **Imigração Italiana em Santa Catarina e no Paraná**: fontes diplomáticas italianas (1875-1927). Chapecó: Ed. UFFS, 2020.

_____. **Italianos e Ítalo-brasileiros na Colonização do Oeste Catarinense**. Joaçaba: Edições UNOESC, 2001.

_____. **Representações da colonização**. Chapecó-SC: Argos, 2009.

SAID, Edward. **The Politics of Dispossession**. Londres: Chatto and Windus, 1994.

TREZE TÍLIAS. Apresentação. **Município de Treze Tílias**. Disponível em: <https://www.trezetilias.sc.gov.br/municipio/index/codMapaltem/17377>

_____. Estrutura organizacional. **Município de Treze Tílias**. Disponível em: <https://www.trezetilias.sc.gov.br/estruturaorganizacional/index/index/codMapaltem/110535>

VALENTINI, Delmir José. A Guerra do Contestado (1912-1916). In: VALENTINI, Delmir José; RADIN, José Carlos; ZARTH, Paulo Afonso. (Orgs.). **História da Fronteira Sul**. Porto Alegre RS / Chapecó SC: Letra e Vida / UFFS, 2015. p. 222-248.

VERONEZ, Kelly. Conheça Áurea, um pedaço da Polônia no Rio Grande do Sul. **GZH Viagem**, 2017. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/viagem/noticia/2017/04/conheca-aurea-um-pedaco-da-polonia-no-rio-grande-do-sul-9779226.html>.

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

VICENZI, Renilda; PICOLI, Bruno Antonio. "Uma cidade branca": desafios para uma educação étnico-racial. In: BUENO, André; ESTACHESKI, Dulceli; SATLER, Carla. (Orgs.). **Ensino de História e Etnicidades**. Rio de Janeiro/Nova Andradina: Sobre Ontens/UFMS, 2020. p. 31-37.

WENCZENOVICZ, Thais Janaina. **Montanhas que foram as nuvens**: Imigração Polonesa em Áurea. Passo Fundo/RS: EDIUPF, 2002.

WENCZENOVICZ, Thais Janaina. **Pequeninos Poloneses**: cotidiano das crianças polonesas (1920-1960). Xanxerê: Editora News Print, 2010.

WERLANG, Alceu Antonio. **Disputas e ocupação do espaço no oeste catarinense**. Chapecó-SC: Argos, 2006.

Bruno Antonio Picoli

Doutor em Educação, Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Violência e Democracia (GRUPEVD).

Lara Andrade Camine

Acadêmica do curso de História da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Chapecó, Graduanda do curso de História

Milena Caregnato

Acadêmica do curso de História da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Chapecó, Graduanda do curso de História.

Endereço para correspondência

Bruno Antonio Picoli

Avenida General Osório, 413D

Jardim Itália, 89802210

Chapecó, SC, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Zeppelini Publishers e submetidos para validação do(s) autor(es) antes da publicação.