

A PEDAGOGIA DO GAUCHISMO E SEU CURRÍCULO

Letícia Fonseca Richthofen Freitas
Universidade Federal de Pelotas, UFPel/Brasil

Rosa Maria Hessel Silveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS/Brasil
Universidade Luterana do Brasil, ULBRA/Brasil

Resumo

Cada vez mais considera-se a importância da cultura para a constituição e o entendimento dos fenômenos sociais. No campo da Educação, vários são os estudos que têm abordado as mais diversas pedagogias e currículos culturais. Alinhado a tal perspectiva, este trabalho analisa, sob a ótica dos Estudos Culturais, como a pedagogia do gauchismo e seu currículo atuam em comunidades de gaúchos nas cidades de Tangará da Serra e Campo Novo do Parecis, em Mato Grosso, no sentido de ensinar e de manter uma maneira de ser gaúcho com base nos elementos e artefatos do gauchismo e do tradicionalismo. O estudo está baseado em onze entrevistas, na sua maioria com profissionais de Educação, e aponta para uma forte e marcante presença do gauchismo e de sua pedagogia no ambiente escolar das cidades pesquisadas. Constatou-se que os elementos simbólicos do gauchismo atuam no sentido de constituir identitariamente não somente os entrevistados, mas também outras pessoas interpeladas por todo o conjunto que forma o currículo cultural gauchista.

Palavras-Chave: Pedagogia Cultural; Currículo Cultural; Pedagogia do Gauchismo.

THE PEDAGOGY OF GAUCHOISM AND ITS CURRICULUM

Abstract

The significance of culture for making and understanding social phenomena has grown stronger and stronger. In the education field, there are many studies approaching several pedagogies and cultural curricula. Aligned with this perspective, this work analyses with the Cultural Studies eyes how the Gaucho pedagogy and its curriculum act in the Gaucho towns of Tangará da Serra, and Campo Novo do Parecis, in Mato Grosso, in teaching and keeping a way to be Gaucho based on Gaucho and traditionalist elements and artefacts. The study relies on eleven interviews with most education practitioners, and it suggests a strong marking Gaucho presence and its pedagogy in the academic setting in the studied towns. We have concluded that Gaucho symbolic elements act in making not only male and female Gaucho identities, but other people in the whole scenery of the Gaucho cultural curriculum.

Keywords: Cultural Pedagogy; Cultural Curriculum; Gaucho Pedagogy

Há muito vem sendo discutida a importância da cultura para as Ciências Humanas e Sociais; tal articulação também assume relevância para entendermos a Educação e os processos pedagógicos nela inseridos. O presente estudo está alinhado justamente a essas pesquisas que consideram a centralidade da cultura (Hall, 1997) e que buscam analisar de que maneira as pedagogias culturais atuam e como elas constituem os sujeitos. No caso específico deste trabalho, seu objetivo é analisar a pedagogia do gauchismo e sua ação na construção da identidade de gaúchos e de gaúchas migrantes, que saíram do Rio Grande do Sul e se estabeleceram nas cidades de Tangará da Serra e Campo Novo do Parecis, em Mato Grosso nas últimas décadas do século XX.

O foco principal do estudo é entender de que forma essa pedagogia atua no ambiente escolar e como seus elementos constituem uma forma de currículo cultural. Para tanto, foram realizadas análises de um conjunto de onze entrevistas realizadas em junho de 2005 nas cidades acima mencionadas; das onze pessoas entrevistadas, sete atuam na área da Educação, seja como professores, seja em bibliotecas escolares ou na Secretaria Municipal de Educação de Tangará da Serra. Dentre essas onze pessoas, oito são mulheres – seis delas trabalham na área de Educação – e três são homens, dos quais apenas um é professor.

O referencial teórico da pesquisa insere-se no campo dos Estudos Culturais e em suas relações com a Educação, no sentido de considerar as mais diversas pedagogias culturais presentes e atuantes na esfera social, assim como na dimensão da investigação sobre identidades culturais. O próprio termo “pedagogia cultural” já carrega uma aproximação entre a área da Pedagogia e o campo teórico dos Estudos Culturais, ao considerar o pedagógico não somente relacionado àquelas práticas desenvolvidas no âmbito restrito da escola, mas também às práticas mais amplas forjadas na sociedade, as quais nos ensinam as mais variadas formas de nos constituirmos como sujeitos – detentores de uma identidade de gênero, raça, classe social, etc. Esse aprendizado está intrincado na própria cultura, considerando que, sob a ótica dos Estudos Culturais, a cultura possui uma centralidade “na constituição da subjetividade, da própria identidade e da pessoa como um ator social” (Hall, 1997, p. 24). As análises efetuadas tomam, assim, a pedagogia como um fenômeno cultural abrangente e complexo, o qual está presente tanto no âmbito das instituições estritamente educativas quanto em outros territórios e artefatos do mundo contemporâneo. Nesse sentido, Costa (2005, p.12) observa que “os Estudos Culturais em Educação constituem uma ressignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como *cultura, identidade, discurso e política da representação* passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica”.

É importante ressaltar que um dos marcos dos Estudos Culturais é este entendimento da cultura como constituidora de todos os aspectos da vida social. Compreendê-la dessa forma é complexificar o entendimento que temos de nós mesmos e do mundo no qual vivemos, já que não podemos nos considerar como seres que possuam uma essência identitária, mas sim como seres constituídos culturalmente, os quais têm a constante possibilidade de transformação.

Considerando-se a expansão dos Estudos Culturais, observa-se que eles, ao darem um papel singular ao contexto, às localidades, à historicidade, buscam produzir “uma teoria engajada nas diferenças culturais” (Escosteguy, 2001, p. 39). Assim, nosso estudo

busca situar-se no campo dos Estudos Culturais latino-americanos, os quais possuem algumas diferenças e particularidades em relação aos estudos desenvolvidos na Inglaterra, nos Estados Unidos e na Austrália. Escosteguy (idem, p. 40), ao traçar a sua cartografia, ressalta que foi só a partir dos anos 90 “e de forma ainda bastante tímida, que alguns poucos pesquisadores latino-americanos começam a identificar-se – ou ser identificados por investigadores estrangeiros que tomam a América Latina como objeto de estudo – com esta perspectiva”. Mesmo havendo uma certa pluralidade de temáticas e de caminhos investigativos, é necessário destacar alguns pontos convergentes das análises feitas pelos diversos autores latino-americanos, britânicos e norte-americanos, conforme escreve Escosteguy (2001, p.41):

os estudos culturais questionam a produção de hierarquias sociais e políticas a partir de oposições entre tradição e inovação, entre a grande arte e as culturas populares, ou, então, entre níveis de cultura – por exemplo, alta e baixa, cultura de elite e cultura de massa. A consequência natural desse debate é a revisão dos cânones estéticos ou mesmo de identidades regionais e nacionais que se apresentam como universais ao negarem ou encobrirem determinações de raça, gênero e classe.

Complementando essa idéia de haver pontos de convergência entre os Estudos Culturais latino-americanos, britânicos e norte-americanos, Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 47) argumentam que, vistos em sua globalidade, os Estudos Culturais latino-americanos “se harmonizam com o desenvolvimento mais global do campo, que se propõe multitemático e polifonicamente interessado em quaisquer artefatos, processos e produtos que ‘signifiquem’”.

Partindo-se desse “olhar” efetuado pelo campo teórico em questão, há toda uma abrangência de temáticas¹ – estudos de mídia, de gênero, de constituição de diversas identidades, como abaixo veremos etc. – abordadas por pesquisadores que procuram aproximar os Estudos Culturais e a Educação, articulando-as com as questões pedagógicas no seu sentido mais amplo, pois, de acordo com Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 54), “as ‘lentes’ dos EC parece que vêm possibilitando entender de forma diferente, mais ampla, mais complexa e plurifacetada a própria educação, os sujeitos que ela envolve, as fronteiras”.

Aprofundando uma das temáticas citadas, é importante ressaltar como um dos tópicos preferenciais dos Estudos Culturais, tanto em sua versão britânica, quanto em suas vertentes estadunidense e latinoamericana, a questão das identidades. Não foi à toa que Hall (2002) iniciou seu conhecido livro com a afirmação: “A questão da identidade está sendo extensamente discutida na teoria social”, prosseguindo com a argumentação relativa ao declínio e fragmentação das velhas identidades e à emergência das identidades multifacetadas do sujeito pós-moderno. Nunca é demais lembrar o quanto as identidades, na contemporaneidade, vêm sendo forjadas em condições de vida que foram profundamente alteradas pela globalização econômica e cultural, pela ascensão vigorosa da mídia e conseqüente compressão espaço-tempo, assim como pelas migrações que rompem física e continuamente as fronteiras entre países e regiões, apenas para citar as dimensões mais evidentes. E nem tudo é previsível ou contínuo em se tratando de identidades e de culturas; como exemplo, vale a pena lembrar, com Hall

(2002), o fato de que “a tendência em direção ‘a ‘homogeneização global’ (...) tem seu paralelo num poderoso *revival* da ‘etnia’, algumas vezes de variedades mais híbridas ou simbólicas, mas também frequentemente das variedades exclusivas ou ‘essencialistas’” (p. 95).

Para pensarmos a questão da identidade, do ponto de vista dos Estudos Culturais, podemos nos valer alguns aspectos abordados trazidos por Woodward (2002). Ressaltando inicialmente o caráter relacional da identidade – ou seja, o fato de que a identidade, o “ser algo/alguém” é definido pelo que não se é, pelo que está “fora” – a autora incursiona após pela necessidade de que as identidades sejam marcadas por símbolos, o que faz com que a “construção da identidade é [seja] tanto simbólica quanto social” (id.ibid.) Ao explorar a questão das identidades nacionais e comunitárias, Woodward aponta para a necessidade que elas têm de apelar aos antecedentes históricos, revelando a tensão entre perspectivas *essencialistas* e *não-essencialistas*. Amiúde as identidades reivindicam tanto o essencialismo (frequentemente buscado num passado comum reconstruído) quanto a existência de fronteiras mais ou menos claras entre os sujeitos, ainda que, adverte a autora, as identidades não sejam unificadas. Afirma ela: “Pode haver contradições no seu [da identidade] interior que têm que ser negociadas (...). Pode haver discrepâncias entre o nível coletivo e o nível individual” (id. p. 15). Por fim, do estudo que a autora realiza sobre a questão da identidade e diferença, vale a pena resgatar a referência que faz aos diversos “campos sociais” ou instituições pelos quais dividimos nossos tempos de vida. Afirma ela (Woodward, 2002, p. 30):

Nós participamos dessas instituições ou “campos sociais”, exercendo graus variados de escolha e autonomia, mas cada um deles tem um contexto material e, na verdade, um espaço e um lugar, bem como um conjunto de recursos simbólicos (...) Embora possamos nos ver, seguindo o senso comum, como sendo a “mesma pessoa” em todos os nossos diferentes encontros e interações, não é difícil perceber que somos diferentemente posicionados, em diferentes momentos e em diferentes lugares, de acordo com os diferentes papéis sociais que estamos exercendo.

Tais reflexões sobre a constituição da identidade ou, melhor dizendo, das identidades, do ponto de vista dos Estudos Culturais, nos serão úteis para analisarmos as imbricações entre as posições identitárias de “gaúcho” que são descritas nas entrevistas, por um lado, e as representações que circulam nas pedagogias culturais e escolares que atuam em determinados espaços e não outros, por exemplo.

Depois de situar o campo teórico dos Estudos Culturais, no qual esta pesquisa está calcada e alguns dos conceitos e temas que nos serão úteis, abordaremos a seguir questões relativas à pedagogia do gauchismo e de seu currículo.

A pedagogia do gauchismo e seu currículo

O termo “pedagogia do gauchismo” refere-se à maneira como se aprende a ser “gaúcho”, tomando-se como base os discursos do gauchismo, os quais atrelam o sujeito gaúcho à sua figura mítica – masculina –, associada à paisagem rural, ao cavalo, ao chimarrão, etc., e às suas práticas – Centros de Tradições Gaúchas (CTGs), festas, concursos, comemorações, música, culinária, indumentária, etc.².

Uma marca muito forte encontrada nas narrativas dos entrevistados é justamente a que vincula a identidade gaúcha aos elementos e aos sistemas simbólicos do gauchismo e do tradicionalismo. Ser gaúcho fora do Rio Grande do Sul, para esse grupo de entrevistados, parece ser conservar a admiração e/ou passar a dar importância a hábitos e a comportamentos que ou não tinham tanta relevância no Estado de origem ou simplesmente não eram considerados para a constituição identitária das pessoas envolvidas; tais hábitos geralmente fazem parte do universo do gauchismo, como freqüentar Centros de Tradições Gaúchas (CTG), participar de grupos de danças tradicionalistas, ouvir música gauchesca etc.

Toda gama de práticas culturais e de discursos do gauchismo produz um determinado tipo de gaúcho constituído a partir do campo semântico gauchista e tradicionalista. Nesse sentido, considera-se o gauchismo como sendo uma forte pedagogia cultural, ou seja, como “instituição ou dispositivo cultural que, tal como a escola, esteja envolvido – em conexão com relações de poder – no processo de transmissão de atitudes e valores” (Silva, 2000, p. 89). Ao transmitir certos valores e formas de comportamento, a pedagogia do gauchismo atua em diversas esferas da vida social, não somente no Rio Grande do Sul, mas também em lugares fora do Estado nos quais haja a presença (ao menos inicial) de gaúchos; nesse último caso, isso talvez ocorra de uma maneira mais incisiva, já que, na presença do *outro*, há um recrudescimento da identidade regional, fortemente marcada pelo gauchismo.

A relativa força que a pedagogia do gauchismo possui nas cidades visitadas apresenta-se de várias maneiras: desde manifestações mais discretas, como a visibilidade de alguns elementos simbólicos do gauchismo (exemplos dos símbolos identitários, de que Woodward fala) – sobretudo a presença do chimarrão em lojas e em instituições comerciais como bancos e lojas – até a presença de todo o aparato gauchista dentro de escolas da região de Tangará da Serra e de Campo Novo do Parecis. Devido a isso, é relevante que, conforme argumentam Steinberg e Kincheloe (2001, p. 14), como educadores, levemos em consideração tanto a pedagogia escolar quanto a cultural mais ampla, uma vez que a pedagogia cultural “enquadra a educação numa variedade de áreas sociais, incluindo mas não se limitando à escolar”. De certa forma, todos os elementos simbólicos do gauchismo vão configurando o que Costa (2005, p. 116) denomina de currículo cultural, do qual fazem parte as “representações de mundo, de sociedade, do eu, que a mídia e outras maquinarias produzem e colocam em circulação, o conjunto de saberes, valores, formas de ver e de conhecer que está sendo ensinado por elas”.

O gauchismo nas Escolas

Além de estarem presentes e visíveis no cotidiano das pessoas, nos eventos e nas comemorações, o gauchismo e sua pedagogia também circulam nas escolas da região. Considera-se aqui fundamental o papel que a escola exerce no desenvolvimento das identidades e, no caso específico desse estudo, na constituição de uma identidade regional gaúcha. Além de tomar o currículo escolar como um espaço de circulação de narrativas, as quais produzem subjetividades e constroem identidades, há que se levar em conta também a função exercida por todos os rituais e festas presentes no cotidiano escolar, entendendo-os como mecanismos de produção de sentidos identitários.

Vários estudos, em diversos espaços, já assinalaram a importância das festas e das comemorações no ambiente escolar. Nesse sentido, Olorón (2000, p. 79), ao investigar as celebrações patrióticas escolares na Argentina, analisa as transformações por que passou este “repertório de cerimônias formais que desde seu início pôs a escola pública a funcionar, “buscando ‘consagrar’ a pátria argentina”. Souza (1998, p. 259) afirma, em relação às festas escolares no Brasil, principalmente em São Paulo, no início do século XX, que “elas tornaram-se momentos especiais na vida das escolas e das cidades, momentos de integração e de consagração de valores – o culto à pátria, à escola, à ordem social vigente, à moral e aos bons costumes”.

A seguir, são destacados alguns excertos que tratam da presença dos sistemas simbólicos e da pedagogia do gauchismo no ambiente escolar:

Entrevistadora - E me diz uma coisa assim, a partir desse convênio vocês conseguem, por exemplo, o CTG consegue levar isso pras escolas? Fazer algum trabalho?

Antares - Espera aí, esse é o detalhe. A Secretaria de Educação está sempre requisitando um grupo de dança. Até agora, semana passada, sexta-feira pra festa.

Alhena - Uma festa junina.

Antares - Isto. Houve uma apresentação do grupo ali. E onde a Secretaria de Educação solicita pro CTG, a gente desloca, vamos. Qualquer lugar. Qualquer lugar. Interessante, porque aí divulga. E outra, a imprensa tem bastante destaque, tem televisão, tem rádio. Nós estamos hoje com dificuldades porque nós estamos com 15 prendas pro grupo de dança adulto e nós estamos com 9 peões. Só que são muitas prendas. Podiam ser 10, 12 por aí. Só que está faltando peão pra nós. O trabalho que a gente faz na cidade tem uma colocação grande. Tem pessoas que nunca foram no CTG e estão procurando, querem aprender a dançar, querem ir lá. Porque eles se apresentam em praça pública, se apresentam em festa junina nos colégios.

Como pode ser percebido a partir desse excerto, a Secretaria da Educação solicita ao CTG que participe das festas e das comemorações escolares levando o grupo de dança tradicionalista e ensinando as danças aos alunos. Embora as danças gauchescas não sejam as únicas a serem apresentadas e dançadas nos festejos escolares, suas apresentações devem ser analisadas de maneira significativa, uma vez que não é usual, em festas juninas – a não ser, predominantemente, no Rio Grande do Sul –, a apresentação de grupos de danças gauchescas. Em tais festas, na maioria dos estados

brasileiros – nos quais inclusive as festas juninas ganham mais importância do que no Rio Grande do Sul – dança-se a quadrilha, e as pessoas trajam roupas ditas como “caipiras”. Por isso, com base nessas entrevistas, o fato de a Secretaria de Educação de Tangará da Serra mobilizar o CTG para que haja apresentação de grupos de danças gauchescas nos festejos escolares marca uma certa influência dessa pedagogia, tanto no ambiente escolar como no contexto mais amplo, da cidade pesquisada.

A seguir, são destacados mais alguns trechos das entrevistas que confirmam a presença da pedagogia do gauchismo no ambiente escolar das cidades em que moram os entrevistados.

Atria - Uma coisa que interessa bastante para ela é essas manifestações que acontecem dentro de escolas. Claro que, no geral.

Castor - Na escola onde eu trabalho tem bastante a dança da fita, essa aí sempre teve. Tem dança...

Entrevistadora - Mas em outras escolas também?

Castor - Têm danças típicas gaúchas com traje e tudo. Ainda hoje tem.

Entrevistadora - Agora, em festa junina ou na semana farroupilha isso aparece também?

Castor - Tanto na festa junina quanto na semana farroupilha existe.

Entrevistadora - Ah, é?

Castor - É. Inclusive a minha escola tem uma menina que dançou há poucos dias, inclusive na abertura da palestra dos magistrados. Então lá inclusive tem um grupo de crianças que dança e vão representar. Agora quando teve um encontro da magistratura aqui, dançaram na abertura e tudo.

Entrevistadora - E esse grupo ele é ensaiado dentro da escola?

Castor - Dentro da escola.

Entrevistadora - E quem é que cuida? Quem é que ensaia?

Castor - Eu não posso te assegurar assim, com certeza, mas pra mim é a professora de Educação Física.

Conforme já foi explicitado anteriormente, a influência que a pedagogia do gauchismo exerce na cidade não se restringe ao ambiente escolar: de acordo com Castor, o grupo de dança do CTG costuma se apresentar também em outros locais e eventos – no caso citado, um encontro de magistrados. Nesse sentido, as manifestações da cultura gauchista/tradicionista³ parecem integrar um certo “capital cultural” de um grupo de pessoas da cidade, possuindo prestígio o suficiente para circular em diferentes esferas – desde festas juninas escolares como um encontro de magistrados - evento de maior significado social. .

Retomando a questão referente à presença de elementos do gauchismo nas escolas, selecionamos o trecho a seguir:

Castor - Eles têm um grupo de danças, são crianças, inclusive se apresentavam na escola que eu tinha, onde dei aula.

Entrevistadora - O CTG?

Castor - É. A turma do CTG. O grupo de dança aqui do município teve uma vez que era de gaúcho, lembra?

Atria - Sim. É, é bem característico a cultura gauchesca. Hoje já diminuiu muito, mas antigamente, né?

Castor - *É difícil você chegar numa escola que não tenha uma cuia de chimarrão na mesa. Difícil, difícil, muito difícil. (...)*

Entrevistadora - *Continuam se vestindo, continuam dançando, continuam aprendendo.*

Castor - *Continuam. Eles são bem tradicionalistas mesmo. As festas nas escolas particulares, todas têm apresentação deles assim.*

Entrevistadora - *Tradicionalistas?*

Castor - *É, tradicionalistas. Sempre que tem alguma coisa tem a quadrilha normal, e tem a apresentação de uma dança gaúcha.*

Entrevistadora - *Ah, é?*

Castor - *É. As escolas particulares são mais do que o Estado. Bem mais.*

Entrevistadora - *Isso é interessante saber.*

Castor - *A nossa escola lá também oferece bastante, porque a nossa é diversidade. Lá tem gente de todo lado. Tem uma escola do município, lá na Vila Horizonte, que tem bastante. Bem interessante.*

Entrevistadora - *E a tua escola é estadual?*

Castor - *A que eu trabalho hoje é estadual. Ela que tem esse grupo.*

Entrevistadora - *Não está no currículo?*

Castor - *Não está no currículo, mas...*

Entrevistadora - *É presente, é forte.*

Castor - *Presente, forte. Pega as fotografias do município, dos aniversários do município, você vai ver. Se você for na Secretaria de Educação, você pede pra ver as fotografias dos aniversários da cidade. Você vai ver a colonização, inclusive no final do desfile quase sempre eles fechavam com a cavalgada. É bem tradição mesmo. Hoje diminui um pouco porque aumentou a população e veio de outros lugares, mas sempre teve. Se você for na Secretaria de Educação ver as fotografias você vai se impressionar.*

Apesar de Atria e Castor sublinharem o fato de que atualmente as manifestações do gauchismo têm diminuído um pouco devido à presença de vários outros migrantes (supõe-se que possam trazer outras tradições ou não vejam com tanta naturalidade participar de tais celebrações) – “hoje diminui um pouco porque aumentou a população e veio de outros lugares, mas sempre teve” -, a influência que o gauchismo e sua pedagogia ainda exercem, segundo os entrevistados, é bastante significativa. Tal influência se dá, conforme já argumentamos, em muitas esferas, como festas e comemorações, remetendo-nos ao que Canclini denomina de teatralização do patrimônio.

O autor (2001, p. 164), ao discutir a importância dos ritos e das festas para a legitimação das tradições, propõe entender a teatralização do patrimônio como o espaço em que a tradição é colocada em cena, justamente por meio de comemorações, de festejos, de ritos, dos monumentos e dos museus. Canclini enfatiza a idéia de que

A escola é um palco fundamental para a teatralização do patrimônio. Transmite em cursos sistemáticos o saber sobre os bens que constituem o acervo natural e histórico. Ao ensinar geografia fala-se o que é e onde termina o território da nação; no estudo da história, são relatados os

acontecimentos em que se conseguiram fixar esses limites em luta contra os adversários externos e internos.

Os ritos do gauchismo e do tradicionalismo, como as danças e as comemorações de datas como a Revolução Farroupilha, presentes nas Escolas da região, inserem-se no calendário escolar e em eventos das cidades – “Na Escola onde eu trabalho tem bastante a dança da fita”/ Têm danças típicas gaúchas com traje e tudo”/“Tanto na festa junina quanto na semana farroupilha existe”/“Inclusive a minha escola tem uma menina que dançou há poucos dias, inclusive na abertura da palestra dos magistrados”.

De acordo com o que argumenta Canclini (2001, p. 165), os significados produzidos pela escola não se dão somente através dos conteúdos curriculares, mas “são motivo de celebrações, festividades, exposições e visitas a lugares míticos, de todo um sistema de rituais no qual se organiza, rememora e confirma periodicamente a ‘naturalidade’ da demarcação que fixa o patrimônio originário e ‘legítimo’”. Uma das principais características dos ritos é justamente esta – a de rememorar e de periodicamente confirmar a “naturalidade” e a “autenticidade” do patrimônio histórico e dos sistemas simbólicos que marcam as identidades. Aliás, conforme afirma Vianna (1995, p. 152), “o autêntico é sempre artificial, mas, para ter ‘eficácia simbólica’, precisa ser encarado como natural, aquilo que ‘sempre foi assim’”.

Cerri (1998, p. 11), em sua pesquisa sobre as festas cívicas da paulistanidade no cotidiano escolar, aponta nesta mesma direção, tratando estes ritos não como “uma suspensão do cotidiano, um momento especial e qualitativamente diferente, mas sim uma situação em que os elementos triviais da cotidianidade aparecem como símbolos”. Ao serem, portanto, colocados em cena, os sistemas simbólicos do gauchismo naturalizam uma determinada identidade que passa a ser considerada legítima e única, ensinando que ser gaúcho é ser apegado às tradições do gauchismo, não importa o lugar em que se esteja.

O gauchismo também circula nas Escolas e Universidades de maneira mais sutil – porém não menos importante – seja através da presença do chimarrão circulando em sala de aula, seja mesclando-se com manifestações culturais de outros grupos, conforme mostram os trechos abaixo:

Altair - É, aos poucos eu vou colocando. Não vai ter jeito. Os meus professores ficavam malucos na sala. Pediam pra fazer uma redação, elas davam o tema, e eu não conseguia fazer sobre aquele tema. Aí eu falava: “professora, eu posso fazer uma redação com o tema que eu inventar?” “Pode”. Aí eu fazia qualquer outra coisa no meio gaúcho. Sempre, sempre, sempre.

Altair - O S leva na faculdade.

Entrevistadora - É?

Altair - Leva. É que ele também é um maluco igual a gente. Em sala de aula, ele está dando aula e a cuiá tá rodando.

Capella - Aqui onde tem um curso, alguma coisa, a térmica não falta. Ah, é. Pode faltar o instrutor, mas a térmica é a primeira a chegar. A térmica é a primeira a chegar. Muita gente daqui aprendeu também a tomar chimarrão.

Eu vou daqui pra lá, lá em Tangará, eu tenho um kit, eu levo, mas só eu levo, nós estamos numa turma de que, 30, 50, 50. A hora que eu faço o chimarrão é aquela gritaria, “me dá um, me dá um”. Se eu duvidar, de uma térmica eu tomo só um ou dois! É uma coisa legal.

Entrevistadora – Lá na Universidade!

Capella – Na Universidade todo mundo toma.

Atria – Então, eu achava que chimarrão, as danças gauchescas, era só lá no território, mas quando eu fui pra Tangará e eu era coordenadora escolar, nas épocas de dança, de festa junina, folclore, as danças que apareciam eram danças gauchescas. Eu aprendi a dança do pezinho, a dança do pau de fita, pra ensinar para as crianças pra fazer apresentação.

Entrevistadora – Na escola?

Atria – Na escola.

Nos pequenos trechos transcritos acima, há menção ao chimarrão, um dos mais fortes ícones do universo simbólico do gauchismo. O hábito de tomar chimarrão, sobretudo em lugares públicos, parece delimitar, nas cidades pesquisadas, quem pertence e quem não pertence ao universo do gauchismo. O chimarrão, como elemento simbólico, é um artefato cultural que penetra facilmente, inclusive por poder ser integrado a hábitos de consumo alimentício, e que está presente nos mais variados locais.

É interessante notar, nos excertos selecionados a seguir, algumas rupturas dessa influência do gauchismo nas cidades de Tangará da Serra e Campo Novo do Parecis, sobretudo pelo fato de cada vez mais haver a presença de pessoas de outros estados brasileiros, que chegam com seus hábitos, manifestações culturais e sistemas simbólicos dos locais de origem.

Entrevistadora - Vocês todas são professoras, né? Todas deram aula? E vocês levavam isso pra sala de aula, comentavam com os alunos? Tinham muitos alunos do sul? Como é que era?

Vega - Tem experiência, como que é de região pra região, inclusive eles também, né? Relatavam. A gente levava e trocava.

Entrevistadora - Acabava sendo conteúdo de sala de aula?

Vega - Exatamente.

Entrevistadora - O tradicionalismo, né?

Vega - Comparava, né? O que tem de diferenças, o que não tem.

Atria- E os que não eram gaúchos que estavam na sala de aula acabavam sendo envolvidos.

Vega - Aprendendo também.

Sírius - Eu até tinha na faculdade uma professora também que ela é do sul, os pais moram até no Uruguai. Ela adora aquele chinelinho. E daí ela começou a comentar e todo mundo dizia: ai, professora! Eu queria conhecer! – espera que amanhã eu venho com ele pra vocês. Aí ela veio com o chinelo. Ela adorava usar aquele calçado.

Sargas - Alpargatas também.

Entrevistadora - A gente estava falando de escola, tem algumas práticas, por exemplo, de danças, ou mesmo alguma outra manifestação da cultura gauchesca que acaba sendo incorporada à rotina da escola? Tipo: as

danças ou as músicas são comuns?

Vega - Sim. Apresentam até, né?

Sírius - Como a cidade aqui... o Brasil inteiro é fácil de apresentar aqui, né? Então, todo tipo de cultura, né? Agora tem o CTN⁴ dos nordestinos. Então, tem vários assim, né? E tudo é muito respeitado, as tradições.

Vega - Inclusive até a culinária, por exemplo, até eles apresentam a culinária como eles fazem coisa assim, é bem aceito aqui, né?

Entrevistadora - Então a cultura gauchesca também é bastante presente na escola?

Vega - Cada um respeitando a cultura do outro e incorporando.

Sírius - Nas festas juninas tem aquelas danças folclóricas.

Entrevistadora - Na festa junina sempre tem dança gauchesca também? Pezinho, aquelas tradicionais?

Sírius - Com outras danças.

Atria - Gaúcha junto com as outras, ou é mais gaúcha? Como é que é?

Vega - É diversificado, bem variado.

Sírius - Mas agora nas festas juninas a gente já observa uma coisa, que durante muito tempo entendia-se a dança gaúcha por uma coisa pertinente a festa junina, e hoje já tem o discernimento, quadrilha é quadrilha, roupas e coisas gaúchas são coisas gaúchas.

Vega - Estão fazendo as roupas típicas. Estão usando roupas típicas.

Entrevistadora - Roupas de caipira, e não mais...?

Sírius - Diferente da tradição gaúcha, né? Mas igual, alguns grupos se apresentam, que nem na escola Nossa Senhora Aparecida, que é uma das escolas grandes do ensino fundamental aqui. Eles fazem um pouco da cultura de cada um, desde a alimentação até a roupa, pra manter viva de todos, né?

Entrevistadora - Mas pelo que vocês estão falando então, teve um tempo que as festas juninas eram a manifestação mais...

Sírius - Eram confundidas. Assim, por exemplo, a roupa típica ia mais com a roupa gauchesca.

Vega - Gaúcho e prenda, bombacha. Até mesmo por conta do grande número de gaúchos que tinha, até os professores, na grande maioria, eram gaúchos, né? Então, acabava envolvendo isso nesse sentido.

No longo trecho acima, as entrevistadas fazem menção às festas juninas, ressaltando a diversidade de danças em uma grande escola de Campo Novo do Parecis. Apesar de apresentar uma certa hegemonia, o gauchismo convive com e se entrelaça a manifestações culturais de pessoas provenientes de outros Estados brasileiros e de mato-grossenses. Sua força, entretanto, é notável, e o que foi observado no período da realização das entrevistas corrobora a afirmação de Kaiser (1999, p. 150) em relação aos gaúchos em Buritis (MG): eles “têm uma diferença importante em relação à maioria dos outros grupos em estudo hoje no Brasil: pertencem ao campo sociologicamente majoritário, são dominantes dentro da organização social, têm poder político-econômico”. Por serem um grupo majoritário, são bastante freqüentes as manifestações de orgulho “de ser gaúcho” (talvez em oposição aos não-gaúchos), o qual se justificaria pela existência de tradição e cultura fortes, segundo as narrativas correntes.

Para finalizar, cabe ressaltar mais uma vez o fato de que as tradições gaúchas, com

todo o seu sistema simbólico e artefatos – indumentária, música, poesia, CTGs, danças, lendas, narrativas heróicas, etc. – atuam pedagogicamente, por meio de um currículo cultural, ensinando o que é ser gaúcho e constituindo identitariamente, em maior ou menor grau, não só as pessoas entrevistadas, mas também quem se sentir interpelado por tais discursos e artefatos. Utilização de símbolos, espaços preferenciais de teatralização (no caso, escolas e festas), estabelecimento de fronteiras, alusão discursiva a uma origem histórica (não importa com que dose de invenção), exercício de disputas constantes – as várias dimensões de que Woodward lançou mão para analisar as identidades estão também presentes em tais pedagogias. Afinal, o que os entrevistados nos contam, de certa forma, é que é possível ser um “autêntico gaúcho” no Mato Grosso.

Notas

- ¹ Um panorama das várias pesquisas feitas na linha dos Estudos Culturais e suas conexões com a Educação pode ser encontrado em COSTA, Marisa V. (org.). *Estudos Culturais em Educação*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000 e em VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- ² Para um maior aprofundamento sobre a pedagogia do gauchismo, consultar FREITAS, Letícia F. R. *Aprendendo a ser gaúcho/a*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2002. Dissertação de Mestrado.
- ³ Apesar de haver certas peculiaridades distintivas entre gauchismo e tradicionalismo (gaúcho), os dois termos são tomados aqui como sinônimos.
- ⁴ Centro de Tradições Nordestinas.

Referências bibliográficas

- CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas*. São Paulo: Editora USP, 2001.
- CERRI, L. F. A ideologia da paulistanidade e a escola. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: v.18, n. 36. p. 115-136, 1998.
- COSTA, M. V. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: _____ (org.) *Estudos Culturais em Educação*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS. p. 13-36, 2000.
- _____; SILVEIRA, R. M. H.; SOMMER, L. H. Estudos Culturais, Educação e Pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*. n. 23, mai/ago. p. 36-61, 2003.
- COSTA, M. V. Estudos Culturais e Educação- Um panorama. In: SILVEIRA, R. M. H. (org.). *Cultura, Poder e Educação. Um debate sobre Estudos Culturais em Educação*. Canoas: Editora Ulbra. p. 107-120, 2005.
- ESCOSTEGUY, A. C. *Cartografias dos estudos culturais. Uma versão latino-americana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FREITAS, L. F. R. *Aprendendo a ser gaúcho/a*. Porto Alegre: UFRGS/FACED. Dissertação de Mestrado, 2002.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: v. 22, n. 2. p. 15-46, 1997.
- _____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- _____. *Da Diáspora. Identidades e mediações culturais*. Organizadora: Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

- KAISER, J. *O Brasil dos gaúchos. Etnografia sobre a diáspora gaúcha*. Florianópolis: Insular, 1999.
- MATTELART, A.; NEVEU, É. *Introdução aos Estudos Culturais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- OLORÓN, C. Imágenes de unos rituales escolares. In: GVIRTZ, S. (org.). *Textos para repensar el día a día escolar*. Buenos Aires: Santillana. p. 79-102, 2000.
- SILVA, T. T. *Teoria cultural e educação. Um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SOUZA, R. F. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- STEINBERG, S.; KINCHELOE, J. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: _____. (orgs.). *Cultura infantil. A construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. p. 11-52, 2001.
- VEIGA-NETO, A. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- VIANNA, H. *O mistério do samba*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar/Editora UFRJ, 1995.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T. da. *Identidade e diferença – a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: RJ, 2002.

Correspondência

Leticia Fonseca Richthofen Freitas – Universidade Federal de Pelotas, UFPel, Brasil.

E-mail: leti.freitas@terra.com.br

Rosa Maria Hessel Silveira – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS e Universidade Luterana do Brasil, ULBRA, Brasil.

E-mail: rosamhs@terra.com.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização das autoras.
