



Educação & Realidade

ISSN: 0100-3143

educreal@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Brasil

Karam Brum, Ceres

O Gauchismo e as Escolas: a diversidade cultural em questão  
Educação & Realidade, vol. 38, núm. 2, abril-junio, 2013, pp. 649-667

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227370017>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## O Gauchismo e as Escolas: a diversidade cultural em questão

Ceres Karam Brum<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria/RS - Brasil

**RESUMO – O Gauchismo e as Escolas: a diversidade cultural em questão.** Neste texto, desejamos efetuar uma reflexão sobre o gauchismo e o tradicionalismo no Rio Grande do Sul. Partimos da construção mítica da figura do gaúcho e suas utilizações pelo gauchismo, que identifica sua figura como *ideal pattern* a ser internalizado a partir de múltiplos aprendizados. Como conclusão, desejamos sublinhar algumas dimensões do discurso da diversidade cultural em contextos de culto do gauchismo e do tradicionalismo na atualidade. Isto se dá a partir de análise bibliográfica e de trabalhos de campo, que demonstram o cenário educacional como um campo de disputas perpassado por diferentes formas de violência simbólica, envolvendo ideias, valores e imaginários nos processos de construção das identidades regionais.

**Palavras-chave:** Tradicionalismo. Gauchismo. Educação. Identidade. Território. Região.

**ABSTRACT – Gauchism and the Schools: cultural diversity in question.** In this text we wish to perform a reflection about Gauchism and Traditionalism in Rio Grande do Sul. We start from the mythical construction of the gaucho figure and its uses by Gauchism, which identifies this figure as the *ideal pattern* to be internalized by multiple learning processes. As a conclusion, we want to highlight some dimensions of the discourse of cultural diversity in contexts such as the cult of Gauchism and of the Traditionalism nowadays. We are based on a bibliographic analysis and fieldwork which demonstrate the educational scenery as a field of disputed permeated by different forms of symbolic violence, which involves ideas, values and imaginaries in the processes of construction of regional identities.

**Keywords:** Tradicionalism. Gauchism. Education. Identity. Territory. Region.

## O Gauchismo e o Tradicionalismo

O tradicionalismo gaúcho vem sendo considerado por seus membros como o maior movimento cultural popular do mundo. Esta informação é veiculada nos discursos das sessões solenes que pontuam a abertura e o encerramento da maior parte de suas atividades, bem como por políticos e demais autoridades. O antropólogo Ruben George Oliven, (2006, p. 122), baseado nas informações de Barbosa Lessa (1985, p. 98), se refere à participação direta de dois milhões de pessoas no tradicionalismo e o *site* do Movimento Tradicionalista Gaúcho (MTG) menciona a existência de 1400 entidades tradicionalistas filiadas à entidade. Neste sentido, os dados permitem constatar que o gauchismo (em suas mais variadas expressões) movimenta milhares de pessoas em suas datas comemorativas e inúmeras atividades.

Segundo Maciel (1994), por gauchismo é preciso compreender diversas manifestações culturais, que têm o gaúcho como ponto de referência e que jogam sobre essas representações exprimindo um sentimento de pertencimento. Sua diferença com as outras dimensões do regionalismo é que o gauchismo não quer estudar ou escrever sobre o gaúcho, ele pretende oferecer um culto às tradições por *encarnação* de uma imagem do gaúcho. A personificação do gaúcho efetuada pelos tradicionalistas pretende representar o *verdadeiro* gaúcho. Eles se dão o título de *guardiões* de uma pureza em nome de uma *autenticidade*. Segundo a perspectiva da autora, também fazem parte deste universo de culto intelectuais e literatos que se preocupam com as tradições regionais<sup>1</sup>, através da exaltação da terra e do homem, como fazem, por exemplo, os poetas membros da Estância da Poesia Crioula - EPC (uma espécie de academia regionalista das letras gaúchas), os poetas e músicos que participam dos festivais nativistas, muitos deles também membros da EPC, os participantes dos Centros de Tradições Gaúchas, CTGs, dirigentes do Movimento Tradicionalista Gaúcho, alguns folcloristas e dirigentes da FIGTF (Fundação Instituto de Tradição e Folclore), bem como o próprio público consumidor dessas obras e eventos.

O movimento tradicionalista gaúcho ou apenas tradicionalismo, como manifestação do gauchismo, pode ser entendido como um conjunto de atividades organizadas e regulamentadas que objetivam celebrar a figura do gaúcho e seu modo de vida em um passado relativamente distante, tal como os participantes e, sobretudo, os pesquisadores (tradicionalistas) do movimento o percebem e o definem em seus escritos, instituindo práticas de culto em torno das quais se glorifica um passado continuamente atualizado e interpretado no presente. O tradicionalismo, originariamente, era comum às regiões onde hoje se localizam a Argentina, o Uruguai e o estado do Rio Grande do Sul. Territórios em que historicamente é referida a presença do gaúcho identificado à vida rural, cuja principal atividade econômica consistia no apresamento de gado xucro para a comercialização do couro.

Para Teixeira (1988), o termo gaúcho teve uma trajetória semântica notável. De início significava contrabandista, vagabundo, antigregá-

rio, incivilizado, antissocial. Hoje, passou a significar valores positivos em grau aumentativo. Mas, apesar de o gaúcho ser comum a essas três regiões, o movimento tradicionalista apresenta particularidades locais bem marcadas, a começar pelas questões de pertencimento que enseja. O gaúcho, no Uruguai e na Argentina, é apropriado e festejado pelos tradicionalistas daqueles países como uma figura emblemática nacional (Garavaglia, 2003) e, no Rio Grande do Sul, é representado como um sinal diacrítico para a construção das identidades regionais em relação às identidades nacionais brasileiras (Oliven, 2010).

O tradicionalismo gaúcho do Rio Grande do Sul como movimento, se expande por vários estados do Brasil, sendo cultuado por gaúchos, descendentes e também por simpatizantes (Kaiser, 1999). Atualmente, há entidades tradicionalistas organizadas dentro e fora do Rio Grande do Sul, que se espalham por todo mundo. Segundo os tradicionalistas, o culto às tradições gaúchas ocorre em Nova Iorque, em Lisboa, Paris e no Japão como consequência da ‘diáspora’ dos gaúchos rio-grandenses pelo Brasil e pelo mundo (Kaiser, 2010, p. 189).

O responsável pelas atividades tradicionalistas no Rio Grande do Sul é o Movimento Tradicionalista Gaúcho, definido, em seu site, como uma associação deliberativa a que se filiam as “entidades tradicionalistas” que se propõem à “[...] preservação, resgate e desenvolvimento da cultura gaúcha” (Disponível em: <[www.mtg.org.br](http://www.mtg.org.br)>).

Oliven (2006), ao examinar o caso da construção das identidades no Rio Grande do Sul em relação ao Brasil, menciona um modelo em que se baseia o culto às tradições gaúchas. Elas remetem, fundamentalmente, a um passado histórico recriado no presente por grupos e pessoas que reverenciam a figura do gaúcho e que se expressam através de práticas e representações. As tradições gaúchas têm como referencial um cenário rural, num tempo das origens em que se move um homem livre em oposição ao mundo urbano opressor da atualidade, podendo ser apropriadas e revividas de diversas formas, tais como festas, desfiles e concursos em que são exaltadas.

## **O Tradicionalismo: dimensão educacional**

O culto do gaúcho, pelo Movimento Tradicionalista Gaúcho, se inscreve em um conjunto de disputas simbólicas e a conquista pelo monopólio do poder de nomear, na perspectiva a que se refere Bourdieu (1989). A manutenção desse monopólio de definir o gaúcho para vivê-lo no presente requer, dos tradicionalistas, um esforço constante que entendo como relativo às suas dimensões educacionais e de atuação pedagógica. Isto se dá dentro e fora de territórios reconhecidos como espaços tradicionalistas, visando tanto a formação dos jovens tradicionalistas como a ampliação de seu universo de culto. Manoelito Carlos Savaris, ex-presidente MTG, caracteriza o trabalho desenvolvido nos CTGs:

O CTG tem lá o foco, qual é: preservação, resgate e divulgação da história, dos aspectos históricos, folclóricos e evidentemente tradicionais. Há todo um estímulo para que os CTGs façam essa volta lá atrás e representem diversos aspectos no hoje. Como é que nós podemos fazer isso? Nós podemos fazer isto de muitas formas, mas a forma que nós encontramos mais fácil e que mais cala, que mais tem significado nas pessoas é via dança, via música e via dança. Claro que também algumas iniciativas de teatro. Tem algumas iniciativas muito interessantes da área do teatro nos CTGs, tá. Mais isso via dança, via representação que na verdade é quase um teatro, é que eles fazem. De pegar determinados aspectos do folclore, da história e representá-los hoje, fazendo uma viagem no tempo. Então esta relação da história como uma coisa inanimada, uma coisa distante inatingível quase pra muitas pessoas, ta! Se corporifica nestas atividades que são feitas, porque nós entendemos que é mais fácil se ensinar história, fazendo utilizando um grupo de dança pra fazer a reconstrução. Por exemplo, no ENART do ano passado um CTG de Porto Alegre o Raízes do Sul representou a Guerra Guaranítica, certo? Aquela representação deles ali ela foi uma aula de história melhor do que muitas palestras que nós pudéssemos fazer para aquela juventude e não só das pessoas que fizeram a apresentação e das famílias envolvidas nisso porque tem ali doze pares, doze jovens dançando, mais seis ou sete na parte da música, então são então trinta pessoas, mas estas trinta pessoas carregam consigo pelo mais três ou quatro cada um. Já chegamos a 100, 130 pessoas envolvidas naquele processo e compreendendo como é que aquele fato se deu na história e isso se apresenta lá no ENART que todo mundo vê e isso desperta curiosidade, desperta interesse de leitura, desperta interesse de saber como é que foi, desperta discussão também de que não foi bem assim e isso também é importante (Entrevista, agosto de 2002).

As palavras de Savaris se relacionam à utilização do passado efetuada pelos grupos de dança tradicionais do estado, como um recurso pedagógico a serviço do tradicionalismo gaúcho na atualidade. Neste sentido, o CTG pode ser pensado como um espaço de educação informal, em que se comunicam múltiplos saberes. A história (encenada pelos grupos de danças tradicionalistas, por exemplo) é produzida pelo grupo para ser internalizada como mito, conforme se refere Augé (2003). Outros aspectos da cultura regional como a culinária, as vestimentas, a linguagem e a utilização de inúmeros símbolos, passando por elementos do folclore recriadas nos espaços dos CTGs e nos concursos tradicionalistas, também são utilizados.

Esta constante referência ao passado, em busca da afirmação das identidades pelos tradicionalistas como grupo, remete aos Centros de Tradições Gaúchas como espaços ritualizados. Para Rivière (2000), o rito se aproxima da cerimônia. A representação ritual extrapola a questão da manutenção da ordem, remetendo a repercussões afetivas como fator unificador do social, em que se percebe o jogo das diferenças e hierarquias.

Nestas representações do gaúcho há todo um conjunto de comportamentos e valores, referidos pelos tradicionalistas enquanto ética que permeia suas atividades; as representações do que é ser gaúcho e de como se devem cultuar as tradições, descrito no *Código de Ética*

*Tradicionalista*, cujo objetivo é regrar “[...] a conduta social das pessoas físicas que atuam no meio tradicionalista sob a orientação do MTG” (MTG, 2001 p. 120). Há uma preocupação moral, o desejo de levar a toda a sociedade gaúcha seus ideais e o compromisso discursado da afirmação de valores da amizade, solidariedade, da família como instituição primordial. Valores que são expressos nas atividades tradicionalistas cujas produções de sentido remetem e encontram respaldo em uma ética tradicionalista, conforme explicita Lima:

Para nós rio-grandenses, a visão conceitual de cidadania e tradicionalismo é relevante. Somos uma sociedade consolidada na consciência desta comunhão de valores. O tradicionalismo gaúcho tem se desenvolvido nesta direção. Gaspar, Pinheiro Machado, Félix da Cunha, Castilhos, entre tantos, de longa data com sua inteligência e sabedoria, apontam caminhos e princípios que, hoje, constituem um patrimônio moral, uma riqueza ética, uma cultura, uma identidade (Lima, 2004, p. 143).

Ela engloba esse conjunto de valores unificadores, norteador de condutas morais que pressupõe o aprendizado/regramento de comportamentos para a produção de um *ethos*. Assim, é possível pensarmos que o tradicionalismo, ao se posicionar como movimento cultural, apresenta uma visão fundamentalista da cultura gaúcha para ser consumida por seus adeptos, ao propor certas soluções integradoras, como citado acima (*uma cultura, uma identidade... uma cidadania*).

Nesta perspectiva, a ética tradicionalista impõe de “cima para baixo” condutas a serem inculcadas, através de normativas que regem as atividades do Movimento Tradicionalista. A ênfase fundamentalista da cultura gaúcha, em prol da configuração deste *ethos*, conduz ao questionamento do movimento vertical que costuma gerir as atividades de inserção das pessoas neste cenário cultural. A dinâmica deste processo (na concepção supracitada de Lima) é perceptível na substituição do gentílico *gaúcho* pelo termo rio-grandense, em que o tradicionalismo passa a adquirir um sentido político relacionado à afirmação da cidadania.

O *ethos* tradicionalista se estrutura em interlocução com a elaboração e utilização material e simbólica de recursos pedagógicos, com vistas à educação tradicionalista, que visa à formação dos jovens e de suas famílias no seio dos Centros de Tradições Gaúchas. Isto se dá através do tornar-se tradicionalista, (participação nas mais diversas atividades dos CTGs), cursos promovidos pelo MTG e demais instâncias tradicionalistas, além de sua inserção nas escolas, estabelecendo um novo território e possível *reprodutor* na perspectiva de Bourdieu e Chamboredon (1975), da filosofia tradicionalista e de seus modelos comportamentais.

Constituem-se em atividades tradicionalistas as referidas como eventos oficiais do MTG que ocorrem anualmente: o Congresso Tradicionalista, a Convenção Tradicionalista, o ENART, a Festa Campeira, o

Concurso de Prendas, bem como o conjunto de atividades que se desenvolvem dentro dos CTGs como, por exemplo, os fandangos, os ensaios dos grupos de danças tradicionais, os saraus de prendas, os concursos internos dos CTGs, entre outros.

É nestes eventos (concursos, festas, seminários/cursos) e no cotidiano do CTG que ocorre a vivência dos jovens tradicionalistas, o que caracterizo como um processo educacional que leva ao desenvolvimento de atividades tradicionalistas e produção de uma série de representações do ser tradicionalista, que busca afirmar suas identidades grupais, através de uma *inserção e imersão* individual de seus membros, neste universo.

Entendo a educação na perspectiva apresentada por Brandão:

Uma dimensão ao mesmo tempo comum e especial de tessitura de processos e de produtos, de poderes e de sentidos, de regras e de transgressão de regras, de formação de pessoas como sujeitos de ação e de identidades e de crises de identificados, de invenção de reiterações de palavras, valores, ideias e de imaginários com que nos ensinamos e aprendemos a sermos quem somos (Brandão 2002, p. 25).

A educação está inserida no âmbito da cultura, não se restringindo a escolarização. Daí a importância da compreensão das estratégias do grupo com relação ao universo de atuação cultural e suas possíveis manipulações, bem como o próprio uso de um aprendizado livreiro referente ao Rio Grande do Sul, sua história, costumes, etc, muitas vezes produzidos e publicados em associação com o próprio MTG, com o intuito de favorecer o aprendizado do tradicionalismo.

Os territórios tradicionalistas em suas ramificações, como a escola, se configuram em lugares de possíveis simbolizações do espaço personificados pelo grupo que, espacialmente, forja seu *ethos*. Como se refere Ortiz (2000, p. 62), “Retomando a ideia de espacialidade, posso dizer que um grupo é um território capaz de delimitar suas próprias fronteiras”. É a potencialidade da re-configuração espacial pelo grupo, em sua atuação pedagógica, que literalmente “coloniza” o espaço, territorializando-o. Este é o caso do entendimento da *arte tradicionalista*:

Prá nós é, tem maneiras de cultuar. Tem gente que não concorda, que acha que não é assim. Eu como curso Desenho e Plástica na universidade tenho duas formas de ver a arte: eu vejo como dançarina, dançar prá mim é o máximo, eu acho que isso é artístico, as pessoas estão num palco são bailarinos, por esse lado do trabalho, do ensaio eu vejo como arte. Agora vendo dentro do contexto da arte, do que os artistas falam dançar não é uma arte, no conceito deles não: dançar é dançar, é um divertimento a arte é outra coisa bem diferente é estudo de pintores, de filósofos. E outra consideração é de que por trás da nossa dança tem uma *baita* parte histórica. Tem um lado histórico, mas há tempos atrás isso era comum, era corriqueiro, não era arte. Prá nós agora que estamos fazendo uma representação do passado, agora nós achamos que é uma arte, antes não era uma arte era o convívio, o dia a dia das pessoas, iam num baile dançar (ENART, 2001, K-7 I).

A fala da *prenda*<sup>2</sup> é elucidativa, pois remete a dois tipos de classificação. Tradicionalismo não é arte – dançar em *fandango*, por exemplo, não o é por seu caráter de divertimento. É a interpretação do histórico (erudito) e a produção dessa representação que conduzem a arte, num trabalho de criação e aperfeiçoamento que abrange a criatividade e a técnica. A arte tradicionalista é produzida pelo grupo em situações de concursos de dança e apresentações artísticas. O quotidiano tradicionalista é significado a partir dos bailes (*fandangos*) como *divertimento*. A produção da arte é interessada e se vincula a uma imagem do tradicionalismo em termos da expansão das fronteiras do grupo, disseminador de um *ethos*. Sem esquecer a questão pedagógica, já referida anteriormente, no entendimento da dança nos Centros de Tradições Gaúchas.

Além disso, a classificação acima se constitui em importante aspecto para entender a circulação entre a representação do universo erudito e a cultura popular a que se refere Ginsburg (2001, p. 23), vivenciado pelo grupo. No caso dos tradicionalistas, este desejo incessante de classificação, regramento de condutas e padrões a serem seguidos, regulamentos, necessidade de reconhecimento legal e chancela de científicidade suscita certa dubiedade e restrição com relação às suas relações com a cultura popular, já que esta vem sendo percebida, em seu sentido estrito, como pura e romântica expressão do *folk*. Dubiedade e, igualmente, ambiguidade, pois a configuração do tradicionalismo como movimento cultural é relativa a uma leitura cristalizada das tradições gaúchas e uma visão fundamentalista da cultura que, mesmo ao acenar para a diversidade cultural, se reduz à inclusão de um discurso sobre a diferença racial, econômica e de gênero, por exemplo, perpassando pela argumentação de autenticidade, do que realmente ocorreu no passado histórico do gaúcho e que pode, por isto, ser vivido pelos tradicionalistas.

Ao abordar a questão da relação entre o folclore e as ciências sociais, Ortiz (1992, p. 29) destaca a valorização do caráter substancialista da cultura pelos folcloristas: “[...] sintomaticamente valoriza-se a sobriedade do antiquário face ao lirismo romântico”. No Rio Grande do Sul há uma ligação clara historicamente estabelecida entre os folcloristas e os tradicionalistas. Conforme demonstro em Brum (2010, p. 90) há um conjunto de pesquisas em prol da “produção” de vestimentas tradicionais, por parte de alguns folcloristas, para serem utilizadas nos Centros de Tradições Gaúchas a partir da década de 1950. Tal dinâmica culmina com a criação de um conjunto de normas que regem a utilização destas roupas em eventos tradicionalistas, bem como a própria lei das Pilchas (Lei estadual n. 1.813 de 1989), que reconhece o traje típico gaúcho como traje oficial no Rio Grande do Sul.

Meu entendimento, seguindo a análise de Ortiz (1992), é de que, apesar da aparente contradição da execração pedagógica da cultura popular, estamos diante de uma ampliação e pedagogização do popular e de sua utilização que valoriza alguns elementos selecionados para serem vividos como autênticos:

Como os românticos, os folcloristas cultivam a tradição. O elemento selvagem encerra portanto uma positividade, permitindo aproxima-la das riquezas das pedras preciosas. O antiquário tinha um afã colecionador, o folclorista, respaldado pelo Positivismo, cria o museu das tradições populares. Como diz Michel de Certeau ele se contenta em mirar a “beleza do morto”, pois o que lhe interessa é o passado em vias de extinção (Ortiz, 1992, p. 39).

O termo tradição é o ponto nodal a ser analisado nesta pedagogização. Sobretudo porque a criação da *tradição* (dos tradicionalistas) e suas utilizações se inscrevem num contexto ao menos discursado como *dialógico* - o da diversidade cultural no Rio Grande do Sul, na atualidade, em suas respectivas alteridades. Os percursos e destinos deste essencialismo são plurais. Vale lembrar os argumentos de Chauí, que atravessam e ultrapassam as oposições entre conformismo e resistência, no que concerne à cultura popular:

Isto é, o mais importante no momento é perceber que interpretações ambíguas, paradoxais, contraditórias que co-existent no mesmo sujeito, criando a aparência de incoerência, na verdade exprimem um *processo de conhecimento*, a criação de uma cultura ou de um saber a partir de ambigüidades que não estão *na consciência* desta população, mas na realidade em que vivem (Chauí, 1996, p. 158).

Nesta perspectiva, como propôs também De Certeau (2002), cabe repensar as autoritárias e desgastadas classificações de cultura, valorizando então a dimensão da cultura como arte da invenção do quotidiano e desta como educação, em termos da produção de práticas sociais com significado para aquele que a realiza De Certeau (2002). A percepção da arte tradicionalista, através da dança, pode ser interpretada como produção de conhecimento com fins educacionais, no sentido de oferecer uma leitura do passado, através da linguagem tradicionalista, construindo um universo de culto às tradições, inclusive para não tradicionalistas que assistem a estas encenações, por exemplo. A arte tradicionalista se relaciona, em suma, à produção de um universo imaginário pedagogizado para se viver o mito do gaúcho, cuja recepção passa pela repercussão que este imaginário consegue abranger, conforme Oliven (2006).

Logo, os CTGs e outros territórios tradicionalistas e do gauchismo são configurações do próprio grupo em suas múltiplas atuações educacionais que objetivam sua reprodução e sua perpetuação como movimento cultural. A educação, neste caso, se inscreve no aprendizado de identidades culturais de um grupo. Mas se configura também como norteadora de identidades individuais (Brum, 2009). Assim, em termos de tradicionalismo, cabe a reflexão sobre a homogeneidade e a heterogeneidade nos processos de formação do ser tradicionalista. Daí decorre que, o ser gaúcho tradicionalista adquire múltiplas significações para cada um de seus participantes e como grupo, sendo continuamente interpretado e dinamizado.

Neste sentido, por sua convergência com os ideais *integracionistas* do tradicionalismo, relembo a abordagem de Durkheim (s/d), para quem a educação é pensada como um processo contínuo e a pedagogia como intermitente. São teorias e práticas que servem como plano de atuação, como modelos a serem implementados. A educação é relativa à moral e propicia a integração do indivíduo ao grupo, tendo o compromisso de fazer com que os indivíduos partilhem das representações coletivas e as difundam: “O homem, que a educação deve realizar em cada um de nós, não é o homem que a natureza fez, mas o homem que a sociedade quer que ele seja e, ela o quer, conforme o reclame, a sua economia interna, o seu equilíbrio” (Durkheim, s/d, p. 81). É neste sentido que o universo tradicionalista é perpassado por um conjunto de aprendizados forjados pelo grupo.

## O Tradicionalismo e a Escola

Ao caracterizar o tradicionalismo no Rio Grande do Sul, mencionei suas estratégias para a consolidação do gaúcho como símbolo regional e o desejo de ampliação do seu universo do culto às tradições, sublinhando sua percepção fundamentalista e essencialista instituidora das verdadeiras tradições gaúchas. Esta situação é justificada pelo MTG, através do discurso de uma atuação social do movimento tradicionalista, apresentado acima, e que se direciona também às escolas.

Estas, ao incentivarem os estudantes a se vestirem a caráter – *se pilcharem*, durante o mês de setembro, quando oficialmente se comemora o gaúcho como tipo característico do Rio Grande do Sul, produzem a vivência do típico, exaltando um passado heroico e belicoso. As celebrações se calcam em múltiplos elementos, tais como: a eleição de alguns fatos da história a serem celebrados, a afirmação do território do Rio Grande do Sul como local a que se declara pertencimento, a seleção de costumes, etc.

A presença do tradicionalismo, nas escolas, extrapola o mês de setembro, em que é comemorada a Semana Farroupilha e o dia do gaúcho. Algumas escolas no Rio Grande do Sul possuem, inclusive, Departamentos Tradicionalistas (um *CTG em miniatura* para celebrar o típico no cotidiano da escola), com professores responsáveis por suas atividades, que incluem Grupos de Danças Tradicionais Gaúchas e o seu ensino, aulas de Folclore e Tradicionalismo, bem como temas relativos aos conteúdos programáticos de História e Geografia do Rio Grande do Sul, inseridas no currículo escolar para a quarta e quinta séries do ensino fundamental.

A situação da existência de conteúdos programáticos que contemplam história e geografia do Rio Grande do Sul, concomitante à presença nas escolas de um *culto* à figura do gaúcho, torna a questão bastante espinhosa. Do ponto de vista das relações entre diversidade cultural e produção do conhecimento, cabe ressaltar que a obrigatoriedade de conteúdos a serem ensinados ultrapassa a atuação do tradicionalismo nas escolas.

Ela também atinge em cheio seu universo educacional da necessária atuação social tradicionalista, discursada pelo MTG, conforme assinalei anteriormente, como justificativa maior para sua presença nas escolas. Creio que o argumento da presença do *gaúcho*, enquanto conteúdo programático, corrobora para o fortalecimento do tradicionalismo como movimento que passa a capitalizar ganhos enquanto cultura popular, frente a outras expressões de diversidade. Incide igualmente sobre a legislação educacional que cria a necessidade de produção de material didático, de seleção de conteúdos, de concepções de história, de sua filosofia e igualmente da apresentação de noções de espaço, tempo e suas respectivas concepções (Thiesse, 1997; 2009).

O manual *História do Rio Grande do Sul* de Felipe Piletti, adotado como livro texto na Escola Coronel Pilar, na cidade de Santa Maria, nos permite refletir sobre a complexidade dessa realidade:

#### APRESENTAÇÃO

Neste livro você vai estudar a história do Rio Grande do Sul. Vai conhecer os diferentes povos que construíram o nosso estado e também os acontecimentos importantes que marcaram a história gaúcha.

Mas a história não é feita apenas desses acontecimentos. Ela é construída no dia-a-dia – e cada uma de nossas ações contribui para essa construção. Por isso, por meio deste livro você também vai poder pensar sobre a relação entre o nosso passado e o nosso presente. Assim vai se sentir mais integrado ao mundo em que vivemos e vai poder contribuir para torná-lo melhor e mais bonito.

Aprochegue-se, então, e juntos vamos conhecer os “causos” que fizeram a história do nosso estado, as pessoas que a construíram e ainda descobrir um pouco mais sobre nós mesmos (Pilletti 2007, p. 5)!

.....

#### VIVENDO A HISTÓRIA

Em nosso estado o dia 20 de setembro é feriado. O que se comemora mesmo neste dia? E em sua cidade, como são as comemorações? Você participa disto? Troque idéias com seus colegas e com a professora (Pilletti 2007, p. 5).

Do ponto de vista da filosofia da história, no texto predomina uma visão estrutural e crítica que convida o estudante a refletir sobre o passado a partir da observação da realidade que o cerca e das contradições históricas que a perpassam. Esta visão de uma história processual (que contempla articulações entre o passado estudado, o vivido e a projeção de um mundo gaúcho com menos desigualdades sociais) é animada pela interpretação de acontecimentos relevantes que, apesar de conduzidos por personagens ilustres, articulam diferentes estratos sociais em cena.

Trata-se de uma história que contempla e denuncia a escravidão negra como possibilidade econômica da riqueza das charqueadas e a

presença histórica das nações indígenas no Rio Grande do Sul e sua situação atual, por exemplo. Porém, não chega a articular este passado narrado com a questão da exclusão social contemporânea. Tampouco problematiza ou explora em maior profundidade a temática afrodescendente e indígena, que foi instituída como obrigatoriedade pela lei 11.645, de 10 de março de 2008. A recusa de abranger de frente o tempo presente aqui se percebe na utilização de uma edição do manual anterior a referida lei.

Essa denúncia da verdadeira história, escamoteada nos manuais de inspiração positivista, de interpretações de um passado que de certa forma foi usurpado a alguns atores sociais (negros e índios, sobretudo) é uma visão que desmascara e desnuda alguns dogmas historiográficos. Percebo nesta articulação entre passado, presente e futuro um caráter exemplar e moralizador mesmo que velado, expresso na exaltação da Revolução Farroupilha ocorrida entre (1835-1845)<sup>3</sup> e de seus heróis (sobretudo Giuseppe e Anita Garibaldi), em detrimento de episódios mais recentes.

O texto do manual, após narrar detalhadamente este episódio, remete ao Rio Grande do Sul do presente, com a introdução de um tópico sobre cultura, no fechamento do livro. A novidade da proposta se cinge à utilização e manipulação da questão da diversidade cultural no Rio Grande do Sul, a partir da problematização do entendimento do próprio termo cultura em sua pluralidade de expressões com o objetivo de caracterizar

[...] quem é o gaúcho. Como vimos ao longo do livro, o estado do Rio Grande do Sul foi formado por vários povos: indígenas de diferentes etnias, portugueses, espanhóis, negros, alemães, italianos e muitos outros, cada um com seus costumes e sua cultura próprias. Então, quem é o gaúcho? Quem somos nós? Para tentar responder a essas perguntas podemos observar as diferentes formas de cultura presentes em nosso estado, tanto as relacionadas aos hábitos e tradições de diferentes povos que constituíram o Rio Grande do Sul, quanto as relacionadas à música, à literatura, às artes plásticas, à dança, etc. O estudo da nossa cultura é muito importante para compreendermos a maneira como vemos e interpretamos o mundo (Pilletti, 2007, p. 169).

O questionamento sobre o que significa ser gaúcho aparece como um elemento relativizador da história, ou melhor, torna a história menos ácida, ao mostrar a riqueza do produto presente – a diversidade cultural, encontrada no Rio Grande do Sul. Contempla uma pluralidade de expressões, em diversos aspectos da cultura gaúcha, inclusive a literatura regionalista gaúcha e mesmo o gauchismo.

Trata-se, neste caso, da construção da ideia de miscigenação, cidadinho cultural e democracia racial, já amplamente analisada para se pensar a construção das identidades nacionais, conforme propõe Schawrcz (2009). A transposição desta dinâmica para o Rio Grande do Sul,

no que tange as contribuições do negro e do índio na cultura gaúcha, pode ser ilustrada pelo trabalho de Oliven (2006), que aborda a tenuidade e palidez destas representações na construção das identidades regionais ao mencionar as lendas de *Sepé Tiaraju* e do *Negrinho do Pastoreio*, enquanto expressões elencadas pelo gauchismo na celebração desta diversidade cultural.

Ao analisar o caso do índio missionário Sepé Tiaraju e sua vivência como mito no Rio Grande do Sul, por diversos grupos sociais (Brum, 2009a), assinala que a construção destas representações explora uma imagem que ressalta atribuições românticas do índio Sepé, com virtudes brancas, produzindo a invisibilidade dos índios reais que ainda habitam o estado.

Como corolário, penso que esta pretensa igualdade democrática na apresentação da cultura gaúcha e de sua diversidade, no manual de Piletti (2007), mascara o poder simbólico da imposição dos estereótipos no Rio Grande do Sul. Esta imposição pode ser demonstrada, inclusive, pela existência de várias atividades dos tradicionalistas desenvolvidas nas escolas.

Há projetos desenvolvidos por *prendas* e *peões* de CTGs<sup>4</sup> vinculados ao Movimento Tradicionalista Gaúcho que, ao apresentarem as tradições gaúchas a serem vividas na escola, o fazem de acordo com a imagem produzida e vivida como mito no CTGs. Há, ainda, a produção de textos que fazem a interlocução entre a formação dos jovens tradicionalistas e as escolas. Neste contexto, em 2008, foi publicado *Nossos símbolos: nosso orgulho*. A cartilha é uma coletânea organizada por Manoelito Carlos Savaris, publicada pelo Instituto Gaúcho de Tradição e Folclore, e é destinada às escolas e CTGs, visando esclarecer sobre o culto das tradições:

O caso específico deste trabalho, e do temário da Semana Farroupilha, diz respeito aos símbolos de pertencimento que funcionam como imagens identificadoras. Bom exemplo nos oferece o Benfato ao dizer “os apreciadores do futebol tem sua expressão maior de pertencimento esportivo na condição de torcedores ou do Grêmio ou do Internacional” (Savaris, 2008, p. 7).

.....

Por que é importante trabalhar os símbolos?

É importante porque cada um dos símbolos traz consigo um significado histórico e de relacionamento com a identidade regional. Esse conhecimento facilitará o fortalecimento do sentimento de amor e de apego às raízes e tradições da sociedade gaúcha, criando-se uma barreira psicológica de proteção da identidade regional. Isso não significa desconhecer ou desprezar outras culturas ou alternativas presentes (Savaris, 2008, p. 174).

A importância atribuída aos símbolos gaúchos em termos de conhecimento, aceitação e divulgação é um dos elementos utilizados na construção do imaginário tradicionalista que, para se identificar com

a figura histórica do gaúcho, manipula e formata o seu mito. Cria um conjunto de representações, produz imagens aceitáveis do que é ser gaúcho, em suma: produz o estereótipo. Para Bhabha, o estereótipo é um modo de representação complexo e ambivalente de identificação fetichista e fóbica que atua na construção do imaginário coletivo. “O fetiche dá acesso a uma identidade baseada tanto na dominação e no prazer quanto na ansiedade e na defesa, pois é uma forma de crença múltipla e contraditória em seu reconhecimento da diferença e recusa da mesma” (Bhabha, 1998, p. 116).

É sobre o processo e os efeitos dessa manipulação controversa que trabalharei a seguir, ao apresentar alguns dados etnográficos sobre o impacto da presença do tradicionalismo na escola, a título de finalização de nossa reflexão.

### **A (Re)configuração de Identidades e a Cultura Escolar. Gauchismo e Diversidade Cultural**

A existência de todo um conjunto de ações por parte do tradicionalismo, remetendo a sua atuação junto à escola, encerra uma contradição nestas relações que merece ser analisada. Do ponto de vista das escolas, o contato com o tradicionalismo como movimento para ser vivido no seu interior surge, também, a partir da procura da própria escola como instituição, através da atuação de seus professores, como no caso da Escola Estadual Pe. Caetano de Santa Maria que apresento a seguir:

As atividades tradicionalistas iniciaram em 1996, através da atuação de duas professoras que participavam com suas famílias em CTGs da cidade. Sua atuação na escola partiu de suas constatações de que os valores tradicionalistas e seus costumes seriam importantes na formação de seus alunos. Nesta escola, situada em um bairro popular de baixo poder aquisitivo, foram elaborados um projeto e uma fita de vídeo, enviadas à Secretaria da Educação do estado e ao MTG. Desta iniciativa, curiosamente, não obtiveram nenhum retorno.

Porém, apesar de uma confluência de tradições exaltadas e da própria representação identitária “[...] do ser tradicionalista gaúcho” (Diário de Campo 07/08/2006), no espaço da escola, efetuada por uma das professoras, percebemos que o campo do tradicionalismo dos CTGs é muito diverso do tradicionalismo vivido nas escolas.

Na escola, o ensinar aos alunos as tradições do Rio Grande, de acordo com as representações percebidas, passa por uma necessidade de formação dos valores e do conhecimento da história e costumes do Rio Grande do Sul do aluno, na perspectiva de uma valorização do cívismo, ao viver as tradições, através de várias expressões artísticas. “Ao se envolver com o tradicionalismo, uma atividade saudável, o aluno não se envolve com o que não deve se envolver” (Diário de Campo, 07/08/2006).

A representação produzida pelas professoras sobre o tradicionalismo do CTG, apesar de também fazerem parte deste universo, é bas-

tante crítica: “[...] os CTGs usam as escolas na hora de montar os grupos de dança e desmantelam os nossos grupos, mas o lado bom de tudo isso é que os alunos seguem no tradicionalismo e a escola faz a sua parte de encaminhar o aluno para a cultura” (Diário de Campo 7/08/2006).

O CTG, neste sentido, é percebido como uma instituição que se aproxima da escola para formar seus quadros de dança e para que os jovens tradicionalistas (peões e prendas) possam desenvolver seus projetos, sem que haja uma preocupação efetiva com o desenvolvimento e rumos do tradicionalismo na escola como instituição educacional.

A relação escola/tradicionalismo, descrita acima, reflete os meandros e embates da construção de um imaginário catalisador no gauchismo, pela atuação dinâmica dos múltiplos atores de um movimento que interpreta o gaúcho para utilizá-lo como símbolo no presente.

Para além das discussões do tradicionalismo se constituir em uma tradição inventada, na perspectiva de Hobsbawm e Ranger (1984), ou da própria autenticidade advogada por este vasto grupo que se designa como Tradicionalista no sentido essencialista “[...] de como realmente viveu o gaúcho”, é inegável reconhecer a declaração de pertencimento na construção coletiva e individual das identidades regionais acionadas. O fascínio exercido pelo gauchismo em seu poder de significar o presente de quem dele participa: “CTG é uma cachaça”, “Tradicionalismo é minha religião”, “somos uma família”. Comunidade afetiva de sentimentos, expressa em seus ritos, como o elo de união regional na utilização simbólica do gaucho, que peculiariza o tradicionalismo como cultura popular e o insere obrigatoriamente no cenário de diversidade cultural no Rio Grande do Sul.

Porém, para interpretar as relações estabelecidas entre o tradicionalismo e a escola e seus desdobramentos, é preciso relembrar a questão do monopólio da interpretação do gaúcho e os critérios de definição acerca de sua figura, usos e costumes na luta simbólica a que se refere Bourdieu (1989) quando teoriza acerca da atuação dos regionalistas e do respectivo convencimento e reconhecimento da autoridade acerca de sua autenticidade. Com a peculiaridade dos regionalistas agregarem outras pessoas ao culto da tradição, na busca pelo monopólio de definição do gaúcho como figura representativa das identidades regionais.

No campo social gaúcho, no que concerne ao gauchismo e, especialmente ao tradicionalismo, é perceptível a atuação referida por Bourdieu. Os tradicionalistas, ao definirem o gaúcho como figura mitificada e representativa das identidades regionais, se posicionam em termos da busca de aglutinação de novas esferas de atuação e, nesta perspectiva, há uma aproximação, formalizada ou não, por parte do tradicionalismo da escola como instituição.

A ênfase dada à vivência das identidades regionais, por parte dos tradicionalistas, se inscreve em um projeto consciente do culto às tradições (Brum, 2006; 2010) que perpassa a história do tradicionalismo ao longo de sua existência. O tradicionalismo, como movimento organizado, tem início em 1948 com a criação do 35CTG em Porto Alegre,

por jovens oriundos do interior do estado em reação à influência norte-americana do pós-guerra no Rio Grande do Sul.

Pensar nas relações estabelecidas entre o tradicionalismo e a escola requer entender sua dimensão relacional de construção das identidades sociais, somada à perspectiva da (re)configuração de identidades, conforme propõe Bela Feldmann Bianco (1997), ao estudar o caso da imigração portuguesa nos Estados Unidos. Isto remete ao caráter relacional e contrastivo das identidades que são objeto de negociação constante, entre os grupos.

Logo, analisar as relações entre o tradicionalismo e a escola implica perceber que o projeto do culto às tradições é dinamizando no meio tradicionalista de várias formas (Brum, 2008), sendo recriado nos seus eventos e concursos através do regramento de suas atividades, expresso nos regulamentos do MTG e perceptível nas narrativas tradicionalistas, em suas representações. Este projeto de culto que vai até a escola não é linear de parte a parte e implica a percepção das múltiplas identidades envolvidas (professores, alunos, tradicionalistas, permeado por recortes de gênero, étnico e religiões, por exemplo), em processo de (re)configuração dinâmica, buscando a (re)criação e afirmação de territórios de pertencimento ao gauchismo.

Neste sentido, pensar sobre os rumos da aproximação entre os tradicionalistas e a escola, através dos seus agentes realizadores, implica um alargamento da percepção de como os estudantes (de forma plural) recebem e (re)significam a proposta de se tornarem *gaúchos através da escola*, pelo tradicionalismo. Cabe relembrar, a partir de um trecho do Diário de Campo, o desenvolvimento das atividades tradicionalistas em uma das classes de pré-escola: “Os alunos recebiam os símbolos do Rio Grande do Sul para colorir e escutavam o seu hino. As cores eram sempre indicadas. O verde da erva-mate e o marrom da cuia... lhes cabia imitar, depois decorar o belo hino para ser cantado nas comemorações da Semana Farroupilha” (Diário de Campo 30/08/2006).

Em relação ao momento inicial do processo de aprendizado citado acima apresento a noção de cultura escolar proposta por Júlia:

Cultura escolar pode ser definida como um conjunto de normas que definem um conhecimento a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão destes conhecimentos e a incorporação destes comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sócio políticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas que não podem ser analisadas sem levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo modos de pensar e de agir largamente difundidos

no interior de nossas sociedades, modos que concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédios de processos formais de escolarização (Julia, 2001, p. 10).

Por parte dos estudantes, o não questionamento das atividades tradicionalistas propostas na escola remete aos próprios sentidos que a *cultura escolar* vem conferindo a estes como *alunos* (desde a pré-escola) aos lhes designar o papel de coadjuvantes, de sujeitos que devem ascender através da escola que, por sua vez, os percebe como simbolicamente despossuídos, *não iluminados*.

Neste caso, estas atividades estariam contribuindo para a inculcação de condutas e valores tradicionalistas, efetivando um dos objetivos do Movimento Tradicionalista Gaúcho de atuação social do MTG conforme apontado acima por Lima (2004), junto às escolas. Ao que parece, as ideias de região e de nação lhes são impostas e atuam no seu imaginário incidentalmente. Mesmo assim, percebo que alguns estudantes vivenciam o tradicionalismo como uma comunidade de sentimento, o que pode ser observado nos concursos de prenda e de dança e nas apresentações que ocorrem na escola. Apresentam a preocupação de se *pilcharem* corretamente. Mesmo buscando roupas emprestadas ou investindo os poucos recursos de que dispõem na sua aquisição. Nestes momentos se tornam gaúchos, orgulhosos que ascendem individualmente como sujeitos, a partir do culto destas tradições. Sentem-se agentes *empoderados* na perspectiva de Ortner (2007).

Penso que é na dialética destes processos de inculcação/subjetivação do gauchismo nas escolas que reside uma importante perspectiva de estudo das afirmações de identidades no Rio Grande do Sul em suas (re)configurações plurais e embates, num contexto de diversidade cultural em que o tradicionalismo se autodesigna como o maior movimento cultural do mundo. Conforme Brandão:

Qualquer que seja a forma como um grupo ritual, uma comunidade rural ou um movimento social concebe suas criações culturais e as assume como uma modalidade de reconhecimento, de expressão de si mesmos e de empoderamento, a marca identitária de um múltiplo processo de retomada e recriação de tradições e inovações culturais autóctones é muito forte e sempre essencial (Brandão, 2009, p. 743)

O tradicionalismo afirma sua hegemonia se impondo como grupo enquanto cultura popular em sua dinâmica. Joga com o próprio entendimento da autoctonia, num contexto de diversidade cultural, apresentando-se como a verdadeira tradição do gaúcho que representa e os valores que encerra. Demonstra que seu poder simbólico de afirmação está relacionado com a capacidade de dialogar com diferentes espaços e de os territorializar.

Em face deste novo horizonte, concordo com Brandão ao abordar a relação entre cultura popular e educação, no que concerne ao gauchismo no Rio Grande do Sul: “[...] o papel do saber e da reprodução do

saber pelas mais diversas formas de socialização de novos autores-atores culturais passa a ser uma questão substantiva no eixo entre cultura e educação” (Brandão 2009, p. 744).

No entanto, creio que o substancialismo das relações que vem se estabelecendo entre uma discursada cultura gaúcha, educação e tradicionalismo, no Rio Grande do Sul, merecem ser analisados com mais cautela. A diversidade cultural, apregoada em alguns manuais didáticos e cultuada nas atividades tradicionalistas, se caracteriza pela assimetria e descompasso. Não se rege por uma expectativa de alteridade e outramento, desejáveis neste contexto.

Recebido em 07 de agosto de 2011  
Aprovado em 05 de dezembro de 2011

## Notas

1 Maciel (1994, p. 500) efetua a distinção entre gauchismo e regionalismo gaúcho ao analisar a expansão do tradicionalismo gaúcho pelo Brasil. Conforme a autora, apenas o primeiro pode se estender a outros estados como modalidade de culto às tradições, enquanto o segundo atuaria como critério de reconhecimento e seria o autêntico culto às tradições realizado apenas dentro do estado que o originou, na perspectiva de delimitar identidade regional com relação ao espaço da região.

2 Prenda “[...] joia, relíquia, presente de valor [...]”. Em sentido figurado, moça gaúcha (Nunes, 1993, p. 395). É a designação que no universo tradicionalista se utiliza para o universo feminino.

3 Para Padoim (2006, p. 39), a Revolução Farroupilha foi uma guerra civil que provocou a separação e independência de parte do Rio Grande do Sul do restante do Brasil, com a proclamação da República Rio-Grandense. Sob o ponto de vista econômico, o charque sulino estava sendo sobretaxado, gerando o descontentamento dos estancieiros gaúchos pelo baixo preço do charque pago pelo Império, em relação aos *saladeros* platinos. O dia 20 de setembro de 1835 marca o início da Revolução Farroupilha, cujo fim ocorreu em 1845, após a assinatura da Paz de Ponche Verde com a re-integração do Rio Grande do Sul ao Império brasileiro.

4 Projetos como o “*MTG vai a escola*” são parte obrigatória do desenvolvimento dos concursos de *prenda e peão farroupilha* do Rio Grande do Sul, promovidos pelo MTG. Inegavelmente se constituem em uma aproximação do MTG das escolas, porém, estas reclamam do caráter do trabalho desenvolvido pelos jovens tradicionalistas, que muitas vezes fica inacabado, após a realização do concurso em que o mesmo está envolvido. A realização dos concursos tradicionalistas tem como objetivo (genericamente) provar em diferentes modalidades artísticas ou campeiras a maior fidelidade nas representações relativas ao passado do gaúcho. Essa dimensão da competitividade é importante para se entender o grande afluxo de pessoas ao tradicionalismo, em termos de sua realização pessoal, reconhecimento e poder de agência na perspectiva de Ortner (2006), no universo tradicionalista.

## Referências

- AUGÉ, Marc. *Temps en Ruines*. Paris: Galilée, 2003.  
BHABHA, Romi. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.  
BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil/DIFEL, 1989. (Coleção Memória e Sociedade).

## O Gauchismo e as Escolas

---

- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude. **A Reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação Como Cultura.** Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Vocação de Criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v. 39 n. 138. p. 715-746, set./dez. 2009.
- BRUM, Ceres Karam. **Esta Terra Tem Dono:** representações do passado missionário no Rio Grande do Sul. Santa Maria: Ed. UFSM, 2006.
- BRUM, Ceres Karam. Educar Para Ser Gaúcho: apontamentos sobre as relações entre movimento tradicionalista gaúcho e a escola. In: CUNHA, J. L. et al. (Org.). **Escola, Conflitos e Violências.** Santa Maria: Editora da UFSM, 2008. P. 33-60.
- BRUM, Ceres Karam. Tradicionalismo e Educação no Rio Grande do Sul. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 775-794, set./dez. 2009.
- BRUM, Ceres Karam. Sepé Tiaraju: o índio que os gaúchos querem viver, representações, identidades e educação. In: PENNA, Rejane; SILVA, Gilberto; CARNEIRO, Luiz Carlos da Cunha (Org.). **RS Indios:** cartografias sobre a produção do conhecimento. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009a. P. 15-28.
- BRUM, Ceres Karam. Indumentária Gaúcha: uma análise etnográfica da pedagogia tradicionalista das *pilchas*. In: OLIVEN, Ruben; MACIEL, Maria Eunice; BRUM, Ceres Karam (Org.). **Expressões da Cultura Gaúcha.** Santa Maria: EDUFSM, 2010. P. 65-96.
- CERTEAU, Michel de. **A Cultura no Plural.** São Paulo: Papirus, 1995.
- CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e Resistência:** aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia.** São Paulo: Melhoramentos, s/d.
- FELDMAN-BIANCO, Bela. Imigração, Confrontos Culturais e (re)construção de Identidade Feminina: o caso das intermediárias culturais portuguesas. **Revista Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n. 5, p. 65-83, 1997.
- GARAVAGLIA, Juan Carlos. **Gauchos:** identidad, identidades. Paris: CERMA, 2003.
- GINSBURG, Carlo. **Olhos de Madeira:** nove reflexões sobre a distância. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. **A Invenção das Tradições.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- JULIA, Dominique. A Cultura Escolar Como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.
- KAISER, Jacksan. **Ordem e Progresso:** o Brasil dos gaúchos. Florianópolis: Insular, 1999.
- KAISER, Jacksan. O Brasil dos Gaúchos. In: OLIVEN, Ruben; MACIEL, Maria Eunice; BRUM, Ceres Karam (Org.). **Expressões da Cultura Gaúcha.** Santa Maria: EDUFSM, 2010. P. 185-212.
- LESSA, Barbosa Luiz Carlos. **Nativismo:** um fenômeno social gaúcho. Porto Alegre: LPM, 1985.
- LIMA Jarbas. **Tradicionalismo... Responsabilidade Social:** reflexões. Porto Alegre: Movimento Tradicionalista Gaúcho, 2004.
- MACIEL, Maria Eunice. **Le Gaucho Brésilien:** identité culturelle dans le sud du Brésil. Tese (Doutorado em Sociologia) – Université Paris, Paris, 1984.

- MOVIMENTO TRADICIONALISTA GAÚCHO (MTG). **Relatórios de Atividades dos Anos 1998 -2001**. Porto Alegre: Brindes, 2002.
- MOVIMENTO TRADICIONALISTA GAÚCHO (MTG). Código de Ética Tradicionalista. In: **Coletânea da Legislação Tradicionalista**. Porto Alegre, 2001.
- MOVIMENTO TRADICIONALISTA GAÚCHO (MTG). Disponível em: <[www.mtg.org.br](http://www.mtg.org.br)>. Acesso em: 15 out. 2010.
- NUNES, Zeno Cardoso; NUNES, Rui Cardoso. **Dicionário de Regionalismos do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Martins livreiro, 1993.
- OLIVEN, Ruben. **A Parte e o Todo**: a diversidade cultural no Brasil-nação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- OLIVEN, Ruben. Rio Grande do Sul: um só estado, várias culturas. In: OLIVEN, Ruben; MACIEL, Maria Eunice; BRUM, Ceres Karam (Org.). **Expressões da Cultura Gaúcha**. Santa Maria: EDUFSM, 2010. P. 15-38.
- ORTIZ, Renato. **Românticos e Folcloristas**. São Paulo: Olho d'Água, 1992.
- ORTIZ, Renato. **O Próximo e o Distante**: Japão e modernidade – mundo. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- ORTNER, Sherry. Poder e Projetos: reflexões sobre a agência. In: GROSSI, Miriam et al. (Org.). **Conferências e Diálogos**. Saberes e Práticas Antropológicas. Brasília: ABA/ Nova Letra, 2007. P. 45-80.
- PADOIM, Maria Medianeira. A Revolução Farroupilha. In: PICCOLO, Helga et al. (Org.). **Império**. Passo Fundo: Méritos, 2006. P. 39-69.
- PILETTI, Felipe. **História do Rio Grande do Sul**: 4ª série. São Paulo: Ática, 2007.
- RIVIÈRE, Claude. **Ritos Profanos**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SAVARIS, Manoelito Carlos (Org.). **Nossos Símbolos**: nosso orgulho. Porto Alegre: IGTF, 2008.
- SCHWARCZ, Lilia M.; BOTELHO, André (Org.). **Um Enigma Chamado Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- TEIXEIRA, Sérgio Alves. **Os Recados das Festas**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1988.
- THIESSE, Anne-Marie. **Ils Apprenaient la France**: l'exaltation des régions dans le discours patriotique. Paris: Maison des Sciences de L'Homme, 1997.
- THIESSE, Anne-Marie. **A Criação das Identidades Nacionais**. Lisboa: Temas e Debates, 2001.
- THIESSE, Anne-Marie. Ensinar a Nação pela Região: o exemplo da terceira república francesa. **Educação**, Dossiê: Antropologia da Educação, Santa Maria, v. 34, n. 1. p. 13-27, jan./abr. 2009.

**Ceres Karam Brum** possui doutorado em Antropologia Social pela UFRGS e pós-doutorado pela École Normale Supérieure de Paris. Atualmente é professora do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/Rio Grande do Sul, com interesse de pesquisa em Antropologia & Educação.

E-mail: [cereskbr@terra.com.br](mailto:cereskbr@terra.com.br)