

“EDUCAR PARA SER GAÚCHO”
BREVES APONTAMENTOS SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE O MOVIMENTO
TRADICIONALISTA GAÚCHO E A ESCOLA.

Ceres Karam Brum - UFSM*

RESUMO

Do ponto de vista da Antropologia da Educação pretendo apresentar, neste texto, algumas reflexões sobre o gauchismo no Rio Grande do Sul, analisando as relações estabelecidas entre o tradicionalismo, como movimento cultural organizado e a escola, como instituição educacional. Estas relações foram percebidas a partir de um conjunto de trabalhos de campo, baseados na dialética entre a observação participante (Malinowski: 1922, 20) e a objetivação participante. (Bourdieu: 1989, 58). Neste texto etnográfico, na busca de uma descrição densa desta teia de significados, (Geertz: 1989, 17), apresento algumas representações tradicionalistas focalizando “a atuação social do movimento”, junto às escolas.

Palavras-Chave

Escola, tradicionalismo, etnografia

Introdução

Ao longo deste texto, desejo apresentar uma análise antropológica do Movimento Tradicionalista Gaúcho, no Rio Grande do Sul, focalizando as relações que o mesmo, como movimento cultural e como instituição organizada (MTG), vêm estabelecendo com as escolas.

Os dados que balizam a interpretação da aproximação entre o tradicionalismo e as escolas afloraram de um conjunto de trabalhos de campo efetuados entre os tradicionalistas, em seu cotidiano, nos Centros de Tradições Gaúchas e Departamentos Tradicionalistas, em suas celebrações e concursos, entre 2001 e 2006. As observações também foram efetuadas em uma escola que desenvolve atividades relativas ao gauchismo, durante o ano de 2006.

* “Trabalho apresentado na 26ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 1º e 4 de junho de 2008, Porto Seguro, Bahia, Brasil.”

A autora é antropóloga. E atua como professora do Departamento de Fundamentos da Educação, e do Mestrado em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. cereskb@erra.com.br
O projeto de pesquisa *O Movimento Tradicionalista Gaúcho e a escola. Perspectivas pedagógicas e educacionais. Uma análise antropológica das (re)configurações de identidades plurais*, CE/UFSM, 2006, de minha autoria está sendo desenvolvido no DOM – Grupo de Estudos em Antropologia e Educação. CE/UFSM. Em 2006 foi financiado pelo FIPE, UFSM.

Meu objetivo é demonstrar que o tradicionalismo, como movimento cultural, possui dimensões educacionais e pedagógicas utilizadas no sentido de disseminar o tradicionalismo, popularizando práticas e representações do que é ser gaúcho. Neste sentido, o espaço do CTG, em suas festas e concursos, é percebido como um território de “transmissão cultural”, de formação do gaúcho-tradicionalista. Possui, portanto, a dimensão do aprendizado percebido no culto de mitos, em atitudes ritualizadas.

Por seu turno, a escola, nas representações dos tradicionalistas, não se constitui apenas em um espaço de difusão da ciência, na dimensão formal da escolarização. Ela também passa a se constituir em território de disseminação do tradicionalismo, através do ensino formal de história do Rio Grande do Sul, do folclore gaúcho e de outras atividades, tais como grupos de dança e concursos de prenda, que percebo como propiciadores da difusão do tradicionalismo.

A atuação do tradicionalismo nas escolas é percebida e legitimada como uma das esferas da “atuação social do movimento”. Este discurso já se encontra presente na tese de Barbosa Lessa *O sentido e o valor do tradicionalismo* (1954), que é reconhecida pelos tradicionalistas como seu principal documento filosófico: “o tradicionalismo procura, mais que nunca reforçar o núcleo da cultura rio-grandense, tendo em vista o indivíduo que tateia sem rumo e sem apoio dentro do caos da nossa época” (Lessa: *in* www.mtg.org.br).

O espaço da escola, neste sentido, passa a se configurar, por suas peculiaridades, como um território tradicionalista diverso do CTG, mas em constante intersecção com o mesmo. A escola apresenta, por seu turno, objetivos próprios, ao promover o culto às tradições. Objetivos que devem ser levados em consideração na análise dos processos de (re)configuração de identidades que atravessa o gauchismo na atualidade.

A construção do campo

Minhas reflexões serão apresentadas a partir de um olhar da Antropologia da Educação que, para Christoph Wulf em *Antropologia da Educação* (2005: 19), tem por tarefa a análise, a organização, a reavaliação e a produção do saber através das ciências da educação, bem como a desconstrução dos conceitos de educação:

Numa perspectiva antropológica, os seguintes critérios caracterizam a Antropologia da Educação: a corporalidade, a estética, a historicidade, a culturalidade, a interculturalidade, a multi e a transdisciplinaridade, a crítica e a reflexividade. No que concerne ao conteúdo os problemas internos às ciências sociais revelam o quanto a pesquisa antropológica é indispensável para o saber educacional. (Wulf: 2005, 21)

O *Educar para ser gaúcho*, que nomeia este texto, remete as múltiplas dimensões antropológicas encontradas nos trabalhos de campo e suas interlocuções. Significa perceber tanto as atividades desenvolvidas em territórios do gauchismo (tais como os CTGs em suas festas e cotidiano, por exemplo) quanto os ensinamentos e atividades relativas ao tradicionalismo na escola, como atinentes à formação de jovens tradicionalistas e a aceitação da imposição da figura do gaúcho como imagem arquetípica preponderante a ser disseminada e cultuada no Rio Grande do Sul.

Estas referências iniciais remetem às questões do poder e violência simbólica (Bourdieu: 1989, 9) na dialética da elaboração da memória coletiva, entendida aqui como discurso produzido pelos grupos, objetivando contemplar determinados interesses na produção identitária (Todorov: 2002, 155). Por seu turno, as relações entre o tradicionalismo como movimento cultural organizado e a escola convidam à reflexão sobre as relações entre o regional e o nacional, num contexto de globalização, na produção do conhecimento dito Pós-moderno (Pérez Gomes: 2001, 65), de matriz construtivista.

A Antropologia da Educação é aqui vislumbrada como capaz de pensar estas relações, através de uma micro-análise, baseada na dialética entre a observação e a objetivação participante na escola e demais territórios do tradicionalismo. Estas percepções são permeadas pelas relações que estabeleço com os sujeitos pesquisados e igualmente perpassadas pelas identidades de ser gaúcha, ser professora e antropóloga, em trabalho de campo.

Pierre Bourdieu no texto *Uma introdução à sociologia reflexiva* do livro *O poder simbólico* se refere à objetivação participante como:

A objetivação da relação do sociólogo com o seu objeto é, como se vê neste caso, a condição de ruptura com a propensão para investir no objeto, que está sem dúvida na origem de seu ‘interesse’ pelo objeto. É preciso de certo modo ter-se renunciado à tentação de se servir da ciência para intervir no objeto, para se estar no estado de operar uma objetivação que não seja a simples visão redutora e parcial que se pode ter no interior do jogo passível de ser apreendido como tal porque se saiu dele. (Bourdieu: 1989, 58).

A opção pela objetivação participante ocorreu, pois desde o início das atividades de campo fui movida pela preocupação de ter participado do movimento tradicionalista gaúcho e de outros universos do gauchismo, entre os anos de 1991 e 1996, em Santa Maria.

Apesar de já ter efetuado etnografias entre os tradicionalistas¹, o fato de desenvolver a pesquisa em Santa Maria fez aflorar o problema de um possível excesso de inserção nas redes tradicionalistas locais (que no passado fizeram parte de meu cotidiano). No entanto, o exercício da observação participante não se delineou como algo desnecessário, ao contrário. Apesar de compreender, de certa forma, o que significava ser tradicionalista, a escola se configurou em um campo novo e fascinante para observação, um novo território tradicionalista em construção.

Foram as premissas da objetivação participante em sua dialética com a observação participante que me permitiram ir além, no sentido de ter saído do próprio jogo do gauchismo e, em conseguindo o abstrair, perceber as relações que se dão no seu interior ao descentrar-me. Meu interesse pelo universo do gauchismo foi objetivado pela relação que passei a estabelecer com ele como antropóloga e professora-pesquisadora em Antropologia da Educação.

Além disso, esta dialética colocou, como um ponto importante para reflexão, o fato de ser freqüentemente convidada pelos tradicionalistas para palestras sobre o movimento e para participar de suas atividades. Muitas vezes me senti sobre “o fio da navalha” gravitando entre o peso de ter sido tradicionalista e poder apontar-lhes caminhos (como expressaram) e a subjetividade do desejo de uma “não tão nova” pesquisa em curso.

Um desafio de observação da cultura escolar, verdadeiramente merecedor de uma descrição densa (aqui ainda embrionária), mencionada por Clifford Geertz em *A interpretação das culturas* (1989: 17), ao se referir à escrita etnográfica como uma hierarquia estratificada de estruturas significantes a serem percebidas e interpretadas.

O Gauchismo e o tradicionalismo

¹ Refiro-me às etnografias realizadas durante o doutorado para a elaboração da tese. Naquele momento também utilizei o recurso da objetivação participante em virtude de minha identidade tradicionalista passada, pois temia não conseguir estranhar o grupo estudado. O estranhamento segundo Claudia Fonseca em *Quando caso Não é um caso. Pesquisa etnográfica e educação* (1999), corresponde à primeira etapa da etnografia.

O tradicionalismo gaúcho é hoje 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: 122), baseado nas informações de Barbosa Lessa (1985: 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 tradicionalista 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: 8 e 102), 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. E 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 regionais¹, 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 e 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

¹ Maciel (1994: 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.

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, é 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: 53), o termo gaúcho teve uma trajetória semântica notável. De início, significava contrabandista, vagabundo, anti-gregário, incivilizado, anti-social. 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, 145-146) e, no Rio Grande do Sul, é representado como um sinal diacrítico para a construção das identidades regionais em relação às identidades nacionais brasileiras (Oliveira: 2006, 65).

O tradicionalismo gaúcho do Rio Grande do Sul, enquanto movimento, se expande por vários estados do Brasil, sendo lá cultuado por gaúchos, descendentes e também por simpatizantes. 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: 1999, 51).

O responsável pelas atividades tradicionalistas no Rio Grande do Sul é o Movimento Tradicionalista Gaúcho definido, em seu site, como segue:

É uma entidade associativa, que congrega mais de 1400 Entidades Tradicionalistas legalmente constituídas, conhecidas por Centro de Tradições Gaúchas ou Grupos Nativistas ou Grupo de Arte Nativa ou Piquete de Laçadores ou Grupos de Pesquisas Folclóricas ou outras denominações, que se identifiquem com a finalidade a que se propõem, que são as “entidades fins”. As entidades tradicionalistas filiadas ao MTG estão distribuídas nas 30 Regiões Tradicionalistas, as quais agrupam 500 municípios do nosso Estado. É um movimento cívico, cultural e associativo. Sua sede é própria e está situada à rua Guilherme Schell, nº 60 no Bairro Santo Antônio em Porto Alegre. (...). O MTG é definido como uma entidade civil sem fins lucrativos, dedica-se à preservação, resgate e

desenvolvimento da cultura gaúcha, por entender que o tradicionalismo é um organismo social de natureza nativista, cívica, literária, artística e folclórica, conforme descreve simbolicamente o Brasão de Armas do MTG, com as sete (7) folhas do broto, que nasce do tronco do passado. (www.mtg.org.br).

Vários estudos já foram realizados a respeito do regionalismo no Rio Grande do Sul, especialmente sobre as expressões do gauchismo e, sobretudo, o movimento tradicionalista gaúcho na tentativa de caracterizá-lo.² Neste sentido, Oliven (2006: 97) menciona um modelo em que se baseia o culto às tradições gaúchas, analisando as relações entre o regional e o nacional, examinando o caso da construção das identidades no Rio Grande do Sul em relação ao Brasil. Para ele, 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. As tradições gaúchas podem ser apropriadas e revividas de diversas formas. 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. Conforme o tradicionalista Edson Otto:

- O MTG também foi repudiado no começo, era inclusive. Havia gente que descobriu “entre guampas” que a sigla CTG queria dizer Cemo Tudo Grosso (risos). É lógico que há mais facilidade de os centros de tradições trazer os grossos também, é que eles não são repudiados no meio tradicionalista. Tradicionalismo não repudia nada, nem cor, nem religião, nem aspecto econômico social. Nós temos dentro dos CTGs criaturas assim de guaiacas retheadíssimas e gente que nem guaiaca tem porque não pode comprar. Brancos, pretos, intelectuais da mais alta nomeada como o Lessa, reconhecido hoje como um dos mais importantes gaúchos que nós tivemos em intelecto e temos os analfabetos, temos todo o tipo de gente, então esse amálgama que vem construindo o tradicionalismo que vem galgando posições muito grandes a partir de quando, a partir do reconhecimento que houve fora do RS, de um reconhecimento que houve fora do país. (Diário de campo 20/09/2002)

A fala de Otto ilustra sua visão da recepção do tradicionalismo e tenta desconstruir o gauchismo como um nicho de conservadorismo e incivilidade, relativo a pessoas incultas – os grossos. O CTG é exaltado como um espaço de democracia racial, religiosa e econômica, cuja união dos participantes ocorre pela celebração do gaúcho, por seus feitos

² Além do livro *A parte e o todo: a diversidade cultural no Brasil-Nação* de Ruben George Oliven (1992) e re-editado em 2006, cabe citar os trabalhos produzidos por professores e alunos do PPGAS-UFRGS, sobre a questão regional no RS, focalizando a figura do gaúcho, como as teses de doutoramento de Ondina Fachel Leal (1989) *Gaúchos: male culture and identity in the pampas*; e Maria Eunice Maciel (1994) *Le gaúcho brésilien. Identité culturelle dans le sud du Brésil*. Acerca dos tradicionalistas como produtores de representações sobre o passado dedico um capítulo de minha tese defendida no PPGAS/UFRGS (2005). Ceres Karam Brum, “Esta terra tem dono”. Uma análise antropológica de representações produzidas sobre o passado missionário no Rio Grande do Sul. Este trabalho está publicado pela UFSM, 2006.

passados. E válido, neste sentido, refletir sobre as colocações de Otto a partir da noção de território. Para Martine Bergues e Pierre Alphonso em *Territoires e question: pratiques des lieux, usages d'un mot*:

O território é um lugar de possíveis formas de relações com o espaço, em que indivíduos e grupos o transformam, a partir do estabelecimento de relações sociais; lugar coletivamente apropriado e delimitado por uma fronteira reconhecida e naturalizada por uma história e pela memória coletiva”. (Bergues e Alphonso: 2004, 8).

Na percepção apresentada acima por Edson Otto, o CTG não é apenas um espaço, ele se amplia. Passa a ser um lugar de comunhão que agrega múltiplas diferenças com a finalidade de exaltar o gaúcho. Este território, construído para a vivência do típico, ao ser reconhecido fora do Rio Grande do Sul, passa a ser respeitado internamente, constituindo-se como *locus* por excelência do culto às tradições no estado.

Com a disseminação e fortalecimento do tradicionalismo como movimento cultural e do gauchismo como um todo, conforme já ressaltado, os territórios para a exaltação do gaúcho se ampliam, mas sua matriz de culto é permanentemente requerida, animada e disputada pelo tradicionalismo, que conscientemente busca estratégias para ampliar seu universo, através do regimento de músicas e trajes, dos concursos tradicionalistas, etc.

As justificativas para a ampliação do universo tradicionalista podem ser percebidas no livro de Jarbas Lima *Tradicionalismo...responsabilidade social – reflexões*. Para este autor tradicionalista, “o tradicionalismo é a resposta cultural do Rio Grande do Sul aos desafios de sua história” (Lima: 2004, 50). Tal ênfase justifica, em tempos de globalização, a afirmação de identidades do tradicionalismo, através de estratégias conscientes em seus espaços já consagrados, bem como em novos territórios.

Uma visão preocupante, pois monopoliza a visão tradicionalista da imagem do gaúcho como “a cultura” por excelência a ser seguida no Rio Grande do Sul, pois este aspecto do típico corresponde a uma de suas tantas manifestações. Sem esquecer que a própria nomeação do gaúcho e seus critérios de definição se encontram em polêmica disputa mesmo entre alguns CTGs e o MTG, bem como entre as inúmeras instituições e grupos que se relacionam ao gauchismo – a *tche music* é um bom exemplo disto.

O Tradicionalismo: dimensão educacional

A aquisição desta dimensão do autêntico culto do gaúcho, pelo tradicionalismo como movimento organizado, em termos de sua conquista pelo monopólio do poder de nomear, na perspectiva a que se refere Pierre Bourdieu em *O poder simbólico* (1989: 117), requer dos tradicionalistas um esforço constante que caracterizo como sua dimensão educacional 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. Para Manoelito Carlos Savaris, presidente do MTG:

- 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, tá! 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 k7 1 lado B – Santa Maria 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. Neste sentido, o CTG pode ser pensado como um espaço de educação informal, em que se comunicam múltiplos saberes. Assim, como nesse episódio, a história é produzida pelo grupo para ser introjetada como mito, conforme se refere Marc Augé em *Le temps en ruines* (Augé: 2003, 28). Outros aspectos da cultura regional, como a culinária, as

vestimentas e a utilização de inúmeros símbolos, passando por elementos do folclore, como as danças tradicionais 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. Na perspectiva de Claude Rivière, em *Ritos Profanos* (Rivière: 2000, 75) 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.

Nas representações do gaúcho tradicionalista há todo um conjunto de comportamentos e valores, referidos pelos tradicionalistas como ética que permeia suas atividades nas representações do que é ser gaúcho e de como se devem cultuar as tradições².

No caso apresentado acima, a produção da representação da dança tem por objetivo um concurso com o convencimento dos jurados e do público. Este concurso é o ENART. A apresentação, segundo o regulamento³ consiste na apresentação pelas invernadas artísticas de três danças tradicionais sorteadas do *Manual de Danças* de Paixão Cortes e Barbosa Lessa, perante a comissão avaliadora.

Porém, a participação das invernadas artísticas dos CTGs neste concurso de amplas dimensões estaduais apenas ocorre após um processo muito demorado de formação dos jovens tradicionalistas através de sua participação nos CTGs, tais como os intermináveis ensaios e demais atividades. Nesta perspectiva, é necessário perceber os processos educacionais e pedagógicos do tradicionalismo, que visam a formação dos jovens tradicionalistas e de suas famílias no seio dos CTGs.

Isto se dá através do tornar-se tradicionalista, a partir da participação nas atividades do CTG, de cursos promovidos pelo MTG e demais instâncias tradicionalistas, além de sua

² Há um documento denominado Código de Ética Tradicionalista cujo objetivo é reger “a conduta social das pessoas físicas que atuam no meio tradicionalista sob a orientação do MTG”. In *Coletânea da Legislação tradicionalista* (MTG: 2001, 120).

³ O Encontro de Arte e Tradições Gaúchas ocorre anualmente em Santa Cruz do Sul, RS.

inserção nas escolas, estabelecendo um novo território tradicionalista e possível reprodutor de sua filosofia e modelos comportamentais.

Constituem-se em atividades tradicionalistas as referidas como eventos oficiais do MTG que ocorrem anualmente: o Congresso Tradicionalista, Convenção Tradicionalista, ENART, Festa Campeira, 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. Sobre os concursos de dança, uma *prenda*⁴ assim se expressou:

- Eu dançava lá em Uruguaiana e nunca participei de ENART, nem pensava em concurso, nem por isso eu achava menos importante ou gostava menos de dançar. Eu acho que te motiva assim, tu passa o ano inteiro esperando este momento, e depois que tu sai daqui tu sabe que tu pode ter uma semana de folga, mas depois tu vai tocar de novo pro ano que vem e assim tu vai indo, quando tu vê fazem 10 anos que tu dança (ENART 2001, K-7 1).

É nestes eventos (concursos, festas, seminários/cursos) e no cotidiano dos CTGs, 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 e individuais, através de uma “inserção e imersão” individual de seus membros, neste universo.

A educação é aqui entendida na perspectiva apresentada por Carlos Rodrigues Brandão em *A educação como cultura*:

(...) 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, idéias e de imaginários com que nos ensinamos e aprendemos a sermos quem somos (...) (Brandão: 2002, 25)

Para o autor, a educação está inserida no âmbito da cultura, não se restringindo à escolarização. Neste sentido, o tradicionalismo como movimento cultural organizado possui dimensões educacionais perceptíveis nas suas representações, como no caso da produção da arte tradicionalista:

- “Prá nós é. Tem maneiras de cultivar. Tem gente que não concorda, que acha que não é

⁴ Prenda “jóia, relíquia, presente de valor. Em sentido figurado, moça gaúcha. (Nunes: 1993, 395).

assim. Eu, com o 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* é elucidativa, remetendo à classificação da arte vivenciada no tradicionalismo. Uma reconhecida por ela como a erudita, que exclui a dança de modo geral como arte, e uma outra valorizadora de suas peculiaridades, onde insere a dança tradicionalista, por seu caráter como arte, no sentido de que, esta faz uma leitura do passado. Não é o tradicionalismo que é arte. Dançar em *fandango* (baile tradicionalista), por exemplo, não o é por seu caráter de divertimento. Segundo ela, o caráter histórico e a produção da representação conduzem à arte, bem como o trabalho de criação e aperfeiçoamento técnico, abrangendo os dois critérios, a criatividade e a técnica.

A percepção da arte tradicionalista, através da dança, pode também 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 encenações, por exemplo. A arte tradicionalista se relaciona à produção de um universo imaginário pedagogizado para se viver o mito do gaúcho, cuja recepção passa pela repercussão que este imaginário consegue abranger, pois conforme Oliven “uma ideologia se mede pelo seu poder de produzir discursos que repercutam no imaginário social” (2006, 27).

Logo, os CTGs e outros territórios tradicionalistas e do gauchismo são espaços educacionais que objetivam a reprodução do tradicionalismo e sua perpetuação como movimento cultural. A educação, neste caso, se inscreve no aprendizado de identidades culturais de um grupo, que visa afirmar sua hegemonia, produzindo o gaúcho como símbolo. Mas a educação se inscreve também como norteadora de identidades individuais, obviamente. Assim, em termos de tradicionalismo cabe a reflexão sobre a homogeneidade e da 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 enquanto grupo, sendo continuamente interpretado e dinamizado.

Neste sentido, por sua convergência com o tradicionalismo, vale lembrar as abordagens de educação e pedagogia, para Émile Durkheim. Para Durkheim, em *Educação e Sociologia* (s/d: 57) a educação é pensada como um processo contínuo e a pedagogia como intermitente, são teorias 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: 81).

Entre os tradicionalistas há esta 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 através das atividades tradicionalistas, e cuja produção de sentido remete e encontra respaldo em uma ética tradicionalista, conforme Jarbas 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, 143)..

O Tradicionalismo e a escola: algumas representações

Ao analisar a história do tradicionalismo no Rio Grande do Sul, percebo que há uma busca de ampliação do universo do culto às tradições. Esta situação é justificada pelo MTG através do discurso da uma atuação social do movimento tradicionalista. Para o tradicionalista Jarbas Lima, consciência, educação e tradicionalismo se aproximam:

Tradicionalista sem consciência é tradicionalista passivo. Tradicionalista consciente é aquele capaz de difundir e fazer frutificar o Movimento Tradicionalista: Como tradição e pátria são realidades inseparáveis, o tradicionalismo e o patriotismo andam juntos. O tradicionalista consciente é, também, o cidadão esclarecido, dedicado e capaz. (Lima: 2004, 85).

No que se refere a esta vivência “do típico gaúcho” por parte das escolas, este projeto de difusão e frutificação do movimento, passa a adquirir uma complexidade crescente. Anne-Marie Thiesse, em *Écrire la France: le mouvement littéraire régionaliste entre la Belle Époque et la Libération* (1991:10) se refere ao regionalismo como uma noção sem contorno ou coerência própria por se embasar em fatos da história nacional, apontando duplamente para a construção da idéia de região e de nação na França. A Autora demonstra em *Ils apprenaient la France: l'exaltation des régions dans le discours patriotique* (1997), a utilização dos manuais escolares na construção da “*petite patrie*”:

Paisagens, uma geografia, uma história, os produtos da terra, homens ilustres e um folclore: estes são os elementos em relação de analogia na “*petite patrie*”. Relação de analogia mais que complementar, porque as diversas marcas de identidade de um terreno são propostas e não fruto do acaso. Eles supostamente emanam da mesma força criativa que determina os homens, bem como a terra e seus produtos. (Thiesse: 1997: 34).

Neste sentido, é preciso refletir que o culto das tradições veiculado pelos movimentos regionalistas e, especialmente pelo o tradicionalismo, no Rio Grande do Sul, igualmente não se opõe ao nacional, ao contrário. O tradicionalismo é representado pelos próprios tradicionalistas como palco para o exercício do civismo e do patriotismo⁵. A representação efetuada por Lima, acima, pontua a questão da moral e de uma ética tradicionalista em prol do bem comum.

As escolas, ao incentivarem seus alunos a se vestirem a caráter - “*se pilcharem*”⁶, 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 heróico e belicoso.

A presença do tradicionalismo, nas escolas, muitas vezes extrapola o mês de setembro. Algumas escolas no Rio Grande do Sul possuem, inclusive, Departamentos Tradicionalistas (um espaço para celebrar o típico no cotidiano da escola), com professores responsáveis por suas atividades que incluem Grupos de Danças Tradicionais Gaúchas e o

⁵ Em uma conversa informal, no dia 20/11/2006, com Aimara Bolsi, tradicionalista que trabalha na Delegacia de Educação de Santa Maria, o número de escolas que participou no desfile do dia 20 de setembro, em Santa Maria foi muito superior as escolas estaduais que participaram do desfile do dia 7 de setembro, neste ano.

⁶ O termo *pilchar-se* é definido por Zeno Cardoso Nunes em *Dicionário de Regionalismos do Rio Grande do Sul* (1993: 374) como o vestir-se com trajes típicos gaúchos. É importante ressaltar que o termo *pilcha*, para o mesmo autor, remete a objetos de valor: “adorno, jóias, dinheiro, roupas, arreios, qualquer objeto de valor” (1993: 373).

seu ensino, aulas de Folclore e Tradicionalismo e temas relativos aos conteúdos de História e Geografia do Rio Grande do Sul.

Por seu turno, há projetos desenvolvidos por *prendas e peões* de CTGs⁷, 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.

Mas, apesar da existência de todo um conjunto de representações por parte do tradicionalismo, remetendo a sua atuação junto à escola há uma contradição nas relações entre os tradicionalistas dos CTGS, ligados ao MTG como instituição, que merece ser analisada.

Do ponto de vista da escola, o contato com o tradicionalismo como movimento para ser vivido no interior da mesma surge a partir da procura da própria escola como instituição, através da atuação de seus professores. O caso da Escola Pe. Caetano é elucidativo.

As atividades tradicionalistas no Instituto Estadual Pe. Caetano, em Santa Maria, iniciaram em 1996, através da atuação de duas professoras que participavam com suas famílias em CTGs da cidade. Sua atuação na escola partiu da constatação de que os valores tradicionalistas e seus costumes seriam importantes no processo educacional de seus alunos. Nesta escola, situada em um bairro de baixa renda, foram elaborados um projeto e uma fita de vídeo, enviadas a Secretaria da Educação do estado e ao MTG. Desta iniciativa, curiosamente, não obtiveram nenhum retorno por parte das duas instituições.

Segundo os dados⁸ da 8ª Coordenadoria Regional de educação, das 123 escolas da região, 11 possuem Departamentos Tradicionalistas e cerca de 90 escolas desenvolvem atividades tradicionalistas na Semana Farroupilha e/ou durante o ano letivo.

Porém, apesar de uma confluência de tradições exaltadas e da própria representação identitária “do ser tradicionalista gaúcho” (Diário de Campo 7/08/2006), no espaço da escola, efetuada por uma das professoras, o campo do tradicionalismo dos CTGs difere muito do tradicionalismo das escolas.

⁷ Estes projetos 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 jovem está envolvido.

⁸ Dados de novembro de 2005.

A representação produzida pelas professoras sobre o tradicionalismo dos CTGs, apesar de também fazerem parte deste universo, é bastante 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.

Na escola, o tradicionalismo passa a adquirir um *status* científico, tendo como missão moral por excelência ensinar os alunos a viver 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 civismo. “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).

Ao viver as tradições, através de várias expressões artísticas e aulas sobre história e os costumes do Rio Grande do Sul, o aluno passa a se identificar com o tradicionalismo, encontrando nele uma tábua de salvação – a verdadeira cultura, (da fala das professoras) um bom caminho para ser seguido, numa escola em que grande parte das crianças pertence às classes de baixa renda. Para Bourdieu, os critérios de definição são simbolicamente disputados e impostos em inúmeras situações, pelas diferentes classes sociais:

Elas podem conduzir esta luta quer diretamente, nos conflitos simbólicos da vida cotidiana, quer por procuração por meio da luta travada por especialistas da produção simbólica (produtores a tempo inteiro) e na qual está em jogo o monopólio da violência simbólica (cf. Weber), quer dizer, do poder de impor - e mesmo inculcar - instrumentos de conhecimento e de expressão (taxinomias) arbitrários - embora ignorados como tais - da realidade social. O campo de produção simbólica é um microcosmos da luta simbólica entre as classes: é ao servirem aos seus interesses na luta interna do campo de produção (e só nesta medida) que os produtores servem os interesses dos grupos exteriores ao campo de produção. (Bourdieu: 1989, 12)

A inculcação dos valores tradicionalistas, através das atividades desenvolvidas na escola, pode ser pensada nesta perspectiva. Mas esta pretensa imposição de símbolos para

afirmação de um movimento cultural exige que se reflita, pelo menos, sobre duas questões: o problema das disputas internas no seio do próprio tradicionalismo, no que concerne à atuação das professoras (como tradicionalistas), na construção de suas identidades individuais e do seu reconhecimento pelo grupo tradicionalista como legítimas tradicionalistas “conscientes do seu papel” e à própria violência vivenciada no cotidiano da escola por alunos e professores.

A primeira questão remete à inserção do gaúcho e os critérios de definição acerca de sua figura, usos e costumes na luta simbólica a que se refere Pierre Bourdieu (1989: 122), quando teoriza acerca da atuação dos regionalistas e do respectivo convencimento e reconhecimento da autoridade acerca de sua autenticidade. Ressalte-se, também, a peculiaridade dos regionalistas buscarem agregar pessoas ao culto da tradição, na busca pelo monopólio de definição do gaúcho, como figura representativa das identidades regionais, sempre atentando aos seus rígidos critérios.

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), que perpassa a história do tradicionalismo e suas disputas internas, ao longo de sua existência. O tradicionalismo, como movimento organizado, tem início em 1948, com a criação do 35CTG por jovens oriundos do interior do estado em reação à influência norte-americana do pós-guerra no Rio Grande do Sul e se caracteriza por inúmeros regramentos, proibições e disposições que remetem às formas corretas e autênticas de cultivar o verdadeiro gaúcho.

A questão do cotidiano de violência vivenciada na escola, segundo Wulf (2005: 148) é de uma complexidade extrema. O autor se propõe a efetuar uma abordagem antropológica do problema, evidenciando alguns elementos que restringem esta abordagem nas Ciências Sociais. Esses remetem ao contexto histórico-cultural da produção da

violência, a idéia de civilização, ao equívoco restritivo da busca das origens e da culpabilização e a busca de motivos reais para a prática da violência (Wulf: 2005, 149).

Durante os trabalhos de campo, ao observar uma oficina de artes da terceira série do ensino fundamental, percebi que a violência perpassa as relações entre os alunos que ao elaborarem brinquedos “tradicionais” no Galpão Crioulo da escola se ofendiam oral e fisicamente. A confecção de um cavalo, com cabos de vassoura, pelos meninos se transformou em um momento de disputa, com os cavalos se convertendo em espada. As brigas se alastraram, mas a oficina parecia seguir entrecortada por pequenas intervenções das professoras. A violência para Wulf:

Ela é arbitrária, imprevisível, aleatória e incalculável. Na guerra, numa reunião de massas, nos sonhos ela é mais forte que a reação e o controle de si. Ela se confunde com o gosto pelo risco, do incerto e do inesperado. Ela exerce atração e repulsão. Ela fascina porque ela preenche o espanto e o horror. Ela é uma condição prévia para a vida humana e para a socialização do homem e, enquanto tal ela representa um momento crucial para a vida humana. (Wulf/ 2005, 151).

Assim, a polêmica e disputada proposta de inculcação dos valores e práticas do tradicionalismo na escola, representada como a cultura a que os alunos devem ser encaminhados para evitar envolvimento danosos à sua formação (tal como o envolvimento com drogas, marginalidade, etc), esbarra em relações cotidianas perpassadas pela violência, em suas diversas formas.

Educar para ser gaúcho e as (re)configurações de identidades plurais na cultura escolar

Assim, no meu entendimento, pensar nas relações estabelecidas entre o tradicionalismo e a escola, requer entender sua dimensão relacional de construção das identidades sociais, somada á perspectiva da (re)configuração de identidades, conforme propõe Bela Feldmann Bianco (1997: 71). Isto remete ao caráter relacional e contrastivo das identidades que são objetos 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 dinamizado nas atividades tradicionalistas, de várias formas, 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 se amplia à 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.

No que se refere à dialética entre as diversas formas de violência na escola vivenciadas nas observações: da inculcação de símbolos regionais à opção desta inculcação como remédio à realidade e as representações de desigualdade social na escola, é fundamental pensar que estas relações ocorrem no âmago da cultura escolar que, para Dominique Julia em *A cultura escolar como objeto histórico*, corresponde ao conjunto das relações normas e condutas, englobando o universo dos alunos para além da escola:

Neste sentido, pensar sobre os rumos da aproximação entre os tradicionalistas e a escola, através dos seus agentes realizadores, implica em um alargamento da percepção e da necessidade de perceber como os alunos (de forma plural) recebem e (res)significam a proposta de se tornarem “gaúchos através da escola”, pelo tradicionalismo.

Nesta perspectiva, para finalizar, cabe relembrar 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.

Em séries mais adiantadas aprendem as lendas e causos, as vestes, a fazer o mate, a dançar para aprender a amar a região a que pertencem. Fica em aberto a questão de como são mostradas as diferenças e como são vividas pelos alunos. Eles aceitam passivos e gratificados as aulas sobre tradicionalismo. Por que questionariam se a “cultura escolar” lhes confere o papel de coadjuvantes, de sujeitos que devem ascender através da escola e que os percebe como simbolicamente despossuídos?

Ao que parece, as idéias de região e de nação lhes são impostas e atuam no seu imaginário de fora para dentro. No entanto, mesmo assim, percebi que alguns alunos 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 que isto implique em buscar roupas emprestadas ou investir os poucos recursos na sua aquisição.

Apenas uma breve reflexão final: é nestes momentos que se tornam gaúchos, orgulhosos que ascendem individualmente como sujeitos, a partir do culto destas tradições. É esta violência simbólica inculcada que os anima?

Referências Bibliográficas

- AUGÉ, Marc. **Temps en ruines**. Paris: Galilée, 2003.
- BERGUES, Martine e ALPANDÉRY, Pierre. Territoires en question: pratiques des lieux, usages d'un mot. **Ethnologie Française**, Paris PUF 1 jan-mars . Revue Trimestrelle p. 5-12. 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil/DIFEL (coleção memória e sociedade), 1989.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- BRUM, Ceres Karam. **"Esta terra tem dono": representações do passado missioneiro no Rio Grande do Sul**. Santa Maria, UFSM., 2006.
- _____. **O Movimento Tradicionalista Gaúcho e a escola. Perspectivas pedagógicas e educacionais. Uma análise antropológica das (re)configurações de identidades plurais**. Projeto de pesquisa, CE/UFSM, 2006.
- FELDMAN-BIANCO, Bela. **Imigração, confrontos culturais e (re)construção de identidade feminina. O caso das intermediárias culturais portuguesas**. Revista Horizontes Antropológicos. Nº5 Diferenças culturais. Porto Alegre: UFRGS, 1997
- FONSECA, Claudia. **Quando cada caso Não é um caso. Pesquisa etnográfica e educação**. ANPED, 1999.
- GARAVAGLIA, Juan Carlos. **Gauchos: identidad, identidades**. Paris: CERMA, 2003
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
- JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista de História da Educação. Campinas, 2001, p. 9 – 43.
- KAISER, Jackson. **Ordem e progresso: o Brasil dos gaúchos**. Florianópolis: Insular, 1999.
- LEAL, Ondina Fachel. **Gauchos: male culture and identities in the pampas**. Tese (Doutorado em Antropologia). Universidade Berkeley, Berkeley, 1989.
- LESSA, Barbosa L. C. **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 gauchois brésilien: identité culturelle dans le sud du Brésil**. Tese de doutorado. Université Paris V, 1994.
- NUNES, Zeno e Rui Cardoso. **Dicionário de regionalismos do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Martins livreiro, 1993.
- MALINOWSKI, Bronislaw. **Os argonautas do pacífico ocidental** [1922] Abril Cultural (coleção Os Pensadores)
- OLIVEN, Ruben. **A parte e o todo: a diversidade cultural no Brasil-nação**. Petrópolis: Vozes, 2006 (2ª edição).
- PÉREZ GOMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- RIVIÈRE, Claude. **Ritos Profanos**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- THIESSE, Anne Marie. **Ecrire la France. Le mouvement régionaliste entre la Belle Epoque et le Libération**. Paris : PUF, 1991.
- _____. **Ils apprenaient la France: L'exaltation des régions dans le discours patriotique**. Paris : MSH, 1997.
- _____. **A construção das identidades nacionais**. Lisboa : Temas e debates, 2001.
- TEIXEIRA, Sérgio Alves. **Os Recados das festas**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1988.
- WULF, Christoph. **Antropologia da Educação**. São Paulo: Alínea, 2005.

