

O CURRÍCULO E SUA DIMENSÃO CULTURAL: O CASO DO GAUCHISMO EM COMUNIDADES DE MIGRANTES EM MATO GROSSO

FREITAS, Letícia F. R. – UFRGS

GT: Currículo / n.12

Agência Financiadora: CNPq

Há muito vem sendo discutida a importância da cultura para as Ciências Humanas e Sociais; tal importância também se faz premente para entendermos a Educação e os processos pedagógicos nela inseridos. O presente estudo está alinhado justamente a essas pesquisas que consideram a centralidade da cultura (Hall, 1997) e que buscam analisar de que maneira as pedagogias culturais atuam e como elas constituem os sujeitos. No caso específico deste trabalho, o objetivo é analisar a pedagogia do gauchismo e sua influência na construção da identidade de gaúchos e de gaúchas migrantes, que saíram do Rio Grande do Sul e se estabeleceram nas cidades de Tangará da Serra e Campo Novo do Parecis, em Mato Grosso¹.

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

O referencial teórico da pesquisa insere-se no campo dos Estudos Culturais e em suas relações com a Educação, no sentido de considerar as mais diversas pedagogias culturais presentes e atuantes na esfera social. O próprio termo “pedagogia cultural” já carrega uma aproximação entre a área da Pedagogia e o campo teórico dos Estudos Culturais, ao considerar o pedagógico não somente relacionado àquelas práticas desenvolvidas no âmbito restrito da Escola, mas às práticas mais amplas forjadas na sociedade, as quais nos ensinam as mais variadas formas de nos constituirmos enquanto seres humanos – detentores de uma identidade de gênero, raça, classe social, etc. E esse aprendizado está intricado à própria cultura, uma vez que, sob a ótica dos Estudos Culturais, a cultura possui uma centralidade “na constituição da subjetividade, da própria identidade e da pessoa como um ator social” (Hall, 1997, p. 24). Sendo assim,

¹ Este estudo faz parte de uma pesquisa mais abrangente, a minha Tese de Doutorado, intitulada XX, defendida em XX no Programa XX, sob orientação da Profa. Dra. XX.

as análises efetuadas tomam a pedagogia como um fenômeno cultural abrangente e complexo, o qual está presente tanto no âmbito das instituições estritamente educativas quanto em outros territórios e artefatos do mundo contemporâneo. Nesse sentido, Costa (2005) observa que “os Estudos Culturais em Educação constituem uma ressignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como *cultura, identidade, discurso e política da representação* passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica” (p. 12).

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

Chamo a atenção para a importância que esse deslocamento da compreensão do papel da cultura possui no entendimento de nossas práticas individuais e sociais, e sublinho a reflexão feita por Hall (2003), no sentido de valorizarmos as contribuições teóricas desse campo de estudos; assim como o autor, “não entendo uma prática que tenta fazer uma diferença no mundo que não tenha alguns pontos de diferença ou distinção a definir e defender” (p. 202).

Surgido na Inglaterra, na década de 60, os Estudos Culturais expandiram-se, a partir do *Centre for Contemporary Cultural Studies* da Universidade de Birmingham, por diversos países, sobretudo os Estados Unidos, a Austrália e a América Latina. Conforme assinala Costa (2000), “no caso dos Estudos Culturais, trata-se de ‘viagens’ de estudos que, ao mesmo tempo em que abordam questões do âmbito da cultura global adquirem os contornos e matizes das configurações locais, reinventando-se constantemente nos seus questionamentos e perspectivas de análise” (p. 26).

Considerando-se as “viagens” realizadas pelos Estudos Culturais, sublinho o fato de eles, ao darem um papel singular ao contexto, às localidades, à historicidade, produzirem “uma teoria engajada nas diferenças culturais” (Escosteguy, 2001, p. 39). Essa pesquisa situa-se no campo dos Estudos Culturais latino-americanos, os quais possuem algumas diferenças e particularidades em relação aos estudos desenvolvidos na Inglaterra, nos Estados Unidos e na Austrália. Escosteguy (2001), ao traçar a sua cartografia, ressalta que, só a partir dos anos 90, “e de forma ainda bastante tímida, que alguns poucos pesquisadores latino-americanos começam, a identificar-se – ou ser

identificados por investigadores estrangeiros que tomam a América Latina como objeto de estudo – com esta perspectiva” (p. 40).

De toda forma, nem todos os autores considerados pertencentes à vertente latino-americana dos Estudos Culturais assumem esse “rótulo”. Os nomes de Jesús Martín-Barbero e Néstor García Canclini são uma unanimidade como pertencentes ao rol de autores latino-americanos ligados aos Estudos Culturais. Somam-se a eles Beatriz Sarlo, Guillermo Gómez Orozco, Daniel Mato e o brasileiro Renato Ortiz.

Mesmo havendo uma pluralidade de temáticas e de caminhos investigativos, aponto alguns pontos convergentes das análises feitas pelos diversos autores latino-americanos, britânicos e norte-americanos, conforme escreve Escosteguy:

os estudos culturais questionam a produção de hierarquias sociais e políticas a partir de oposições entre tradição e inovação, entre a grande arte e as culturas populares, ou, então, entre níveis de cultura – por exemplo, alta e baixa, cultura de elite e cultura de massa. A consequência natural desse debate é a revisão dos cânones estéticos ou mesmo de identidades regionais e nacionais que se apresentam como universais ao negarem ou encobrirem determinações de raça, gênero e classe (2001, p.41)

Complementando essa idéia de haver pontos de convergência entre os Estudos Culturais latino-americanos, britânicos e norte-americanos, Costa, Silveira e Sommer argumentam que, vistos em sua globalidade, os Estudos Culturais latino-americanos “se harmonizam com o desenvolvimento mais global do campo, que se propõe multitemático e polifonicamente interessado em quaisquer artefatos, processos e produtos que ‘signifiquem’” (2003, p. 47). Apesar dessa aproximação, Escosteguy (2001) ressalta, ao analisar as produções de Barbero e Canclini, o fato de que esses intelectuais, “ao fundirem teoria com realidade produziram *estudios culturales latino-americanos* e não apenas estudos culturais localizados na América Latina. Estes últimos estariam sim associados com aquela concepção de que as idéias mudam de lugar, sem se transformar” (p. 189). Mattelart e Neveu (2004), entretanto, sublinham a relação de desequilíbrio que existe entre os trabalhos latino e norte-americanos. Para os autores, os Estados Unidos seriam a segunda pátria dos Estudos Culturais. Ainda de acordo com Mattelart e Neveu, durante os anos de 1990 “os *estudios culturales* serão naturalizados

sob o rótulo Latin American Cultural Studies, reduzidos ao estatuto de ramo de um saber anglófono por universitários estadunidenses que pesquisam a América Latina” (p. 145).

Ainda de acordo com Escosteguy (2001), o *locus* do surgimento dos Estudos Culturais latino-americanos foi o meio acadêmico. Entretanto, sua sobrevivência relaciona-se a grupos de pesquisadores com posicionamentos isolados dentro de uma linha de pesquisa de um programa de pós-graduação, ou com projetos de investigação interdisciplinar. Mesmo tendo surgido no âmbito acadêmico, os Estudos Culturais estão entrelaçados com movimentos de redemocratização por que passavam as sociedades latino-americanas da época. Sendo assim, a autora aponta características que diferenciam os Estudos Culturais latino-americanos:

As profundas alterações que vêm ocorrendo na vida social dirigem o olhar dos intelectuais que individualmente têm elaborado análises *críticas* sobre a vida social e cultural contemporânea. É esse tipo de engajamento político que se dá nos estudos culturais latino-americanos e os diferencia tanto do movimento inicial da vertente britânica quanto do seu desenvolvimento em solo norte-americano (2001, p. 44).

Partindo-se desse “olhar” efetuado pelo campo teórico em questão, há toda uma abrangência de temáticas² - estudos de mídia, de gênero, de constituição de diversas identidades, etc. – abordadas por pesquisadores que procuram aproximar os Estudos Culturais e a Educação, sempre articulando-as com as questões pedagógicas no seu sentido mais amplo, pois, de acordo com Costa, Silveira e Sommer (2003), “as ‘lentes’ dos EC parece que vêm possibilitando entender de forma diferente, mais ampla, mais complexa e plurifacetada a própria educação, os sujeitos que ela envolve, as fronteiras” (p. 54).

Depois de situar o campo teórico dos Estudos Culturais, no qual esta pesquisa está calcada, passo agora às considerações a respeito da pedagogia do gauchismo e de seu currículo.

² Um panorama das várias pesquisas feitas na linha dos Estudos Culturais e suas conexões com a Educação pode ser encontrado em COSTA, Marisa V. (org.). *Estudos Culturais em Educação*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000 e em VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

A pedagogia do gauchismo e seu currículo

O termo “pedagogia do gauchismo” refere-se à maneira como se aprende a ser gaúcho, as mais diversas formas de se dizer o gaúcho e como ele é representado, tomando-se como base os discursos do gauchismo, os quais atrelam o gaúcho à sua figura mítica – masculina -, associada à paisagem rural, ao cavalo, ao chimarrão, etc., e às suas práticas – Centros de Tradições Gaúchas (CTGs), festas, concursos, comemorações, música, culinária, indumentária, etc³.

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

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

A força que a pedagogia do gauchismo possui nas cidades onde houve migração apresenta-se de várias maneiras: desde manifestações mais discretas, como a visibilidade de alguns elementos simbólicos do gauchismo – sobretudo a presença do chimarrão em lojas e em instituições comerciais como bancos e lojas – até a presença de todo o aparato gauchista dentro de Escolas da região de Tangará da Serra e de Campo

³ Para um maior aprofundamento sobre a pedagogia do gauchismo, consultar XX.

Novo do Parecis, o que lhe confere um caráter bastante abrangente. Devido a essa abrangência, considero de extrema relevância que, conforme argumentam Steinberg e Kincheloe (2001), como educadores, devemos examinar tanto a pedagogia escolar quanto a cultural, uma vez que a pedagogia cultural “enquadra a educação numa variedade de áreas sociais, incluindo mas não se limitando à escolar” (p. 14).

Todos os elementos simbólicos do gauchismo vão configurando o que Costa (2005) denomina de currículo cultural, do qual fazem parte as “representações de mundo, de sociedade, do eu, que a mídia e outras maquinarias produzem e colocam em circulação, o conjunto de saberes, valores, formas de ver e de conhecer que está sendo ensinado por elas” (p. 116).

O gauchismo nas Escolas

Além de estarem presentes e visíveis no cotidiano das pessoas, nos eventos e comemorações, o gauchismo e sua pedagogia também circulam nas Escolas das referidas cidades. Considero como fundamental o papel que a Escola exerce no desenvolvimento das identidades e, no caso específico desse estudo, na constituição de uma identidade regional gaúcha. Além de tomar o currículo escolar como um espaço de circulação de narrativas, as quais produzem subjetividades e constroem identidades, considero também a função exercida por todos os rituais e festas presentes no cotidiano escolar, entendendo-os como mecanismos de produção de sentidos identitários.

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

Destaco alguns excertos⁴ que tratam da presença dos sistemas simbólicos e da pedagogia do gauchismo no ambiente escolar, sobretudo nas festas e comemorações:

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

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

Alhena - Uma festa junina.

Antares - Isto. Houve uma apresentação do grupo ali. E onde a Secretaria de Educação solicita pro CTG, a gente desloca, vamos. Qualquer lugar. Qualquer lugar. Interessante, porque aí divulga. E outra, a imprensa tem bastante destaque, tem televisão, tem rádio. Nós estamos hoje com dificuldades porque nós estamos com 15 prendas⁵ pro grupo de dança adulto e nós estamos com 9 peões. Só que são muitas prendas. Podiam ser 10, 12 por aí. Só que está faltando peão pra nós. O trabalho que a gente faz na cidade tem uma colocação grande. Tem pessoas que nunca foram no CTG e estão procurando, querem aprender a dançar, querem ir lá. Porque eles se apresentam em praça pública, se apresentam em festa junina nos colégios.

Como pode ser percebido a partir desse excerto, a Secretaria da Educação solicita ao CTG que participe das festas e das comemorações escolares levando o grupo de dança tradicionalista e ensinando as danças aos alunos. A seguir, destaco mais alguns trechos das entrevistas que confirmam a forte presença da pedagogia do gauchismo no ambiente escolar das cidades pesquisadas:

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

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

Entrevistadora - Mas em outras escolas também?

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

⁴ Os nomes dos entrevistados são fictícios.

⁵ No vocabulário tradicionalista prenda significa “mulher” e peão, “homem”.

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

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

Entrevistadora- Ah, é?

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

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

Castor - Dentro da escola.

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

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

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

Entrevistadora - O CTG?

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

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

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

Castor- A família deles é bem tradicional. Até hoje, os filhos dele, a maior parte deles,....

Entrevistadora - Cultuam e vão?

Castor- Eles usam a roupa tradicional, pilchados direto.

Entrevistadora - E o que é interessante, é que assim, que os mais jovens nasceram aqui, né? Não são mais gaúchos, mas continuam se considerando, continuam...

Castor - É. Continuam.

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

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

Entrevistadora - Tradicionalistas?

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

Entrevistadora - Ah, é?

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

Entrevistadora - Isso é interessante saber.

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

Entrevistadora - E a tua escola é estadual?

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

Entrevistadora - Não está no currículo?

Castor - Não está no currículo, mas...

Entrevistadora - É presente, é forte.

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

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

A escola é um palco fundamental para a teatralização do patrimônio. Transmite em cursos sistemáticos o saber sobre os bens que constituem o acervo natural e histórico. Ao ensinar geografia fala-se o que é e onde termina o território da nação; no estudo da história, são relatados os acontecimentos em que se conseguiram fixar esses limites em luta contra os adversários externos e internos (2001, p.164).

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

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

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

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

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

Altair - O S leva na faculdade.

Entrevistadora - É?

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

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

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

Entrevistadora – Lá na Universidade!

Capella – Na Universidade todo mundo toma.

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

Entrevistadora – Na escola?

Atria – Na escola.

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

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

Entrevistadora - Acabava sendo conteúdo de sala de aula?

Vega - Exatamente.

Entrevistadora - O tradicionalismo, né?

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

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

Vega - Aprendendo também.

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

Sargas - Alpargatas também.

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

Vega - Sim. Apresentam até, né?

Sírius - Como a cidade aqui... o Brasil inteiro é fácil de apresentar aqui, né? Então, todo tipo de cultura, né? Agora tem o CTN⁶ dos nordestinos. Então, tem vários assim, né? E tudo é muito respeitado, as tradições.

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

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

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

Sírius- Nas festas juninas tem aquelas danças folclóricas.

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

Sírius - Com outras danças.

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

Vega - É diversificado, bem variado.

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

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

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

Sírius - Diferente da tradição gaúcha, né? Mas igual, alguns grupos se apresentam, que nem na escola Nossa Senhora Aparecida, que é uma das escolas grandes do ensino

⁶ Centro de Tradições Nordestinas.

fundamental aqui. Eles fazem um pouco da cultura de cada um, desde a alimentação até a roupa, pra manter viva de todos, né?

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

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

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

Esse último trecho apresenta um aspecto que merece ser destacado: apesar de apresentar uma certa hegemonia, o gauchismo, muitas vezes, convive com manifestações culturais de pessoas provenientes de outros Estados brasileiros e de mato-grossenses. Sua força, entretanto, é notável, e o que pude observar no período em que estive na região corrobora a afirmação de Kaiser (1999) em relação aos gaúchos em Buritis (MG): eles “têm uma diferença importante em relação à maioria dos outros grupos em estudo hoje no Brasil: pertencem ao campo sociologicamente majoritário, são dominantes dentro da organização social, têm poder político-econômico” (p. 150). Por serem um grupo majoritário, é bastante freqüente as manifestações de orgulho dos gaúchos, por possuírem, segundo as suas narrativas, tradição e cultura.

Para finalizar, gostaria mais uma vez de ressaltar o fato de que as tradições gaúchas, com todo o seu sistema simbólico e artefatos – indumentária, música, poesia, CTGs, danças, lendas, narrativas heróicas, etc. – atuam pedagogicamente, por meio de um currículo cultural, ensinando o que é ser gaúcho e constituindo identitariamente não só aquelas pessoas nascidas no Rio Grande do Sul, como também quem se sentir interpelado por tais discursos e artefatos.

Referências Bibliográficas

CANCLINI, Nestor García. *Culturas híbridas*. São Paulo: Editora USP, 2001.
Tradução: Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão

CERRI, Luís Fernando. A ideologia da paulistanidade e a escola. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: v.18, n. 36, 1998.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: ____ (org.) *Estudos Culturais em Educação*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000. p. 13-36

____; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; SOMMER, Luís Henrique. Estudos Culturais, Educação e Pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*. n. 23, mai/ago, 2003. p. 36-61

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais e Educação- Um panorama. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). *Cultura, Poder e Educação. Um debate sobre Estudos Culturais em Educação*. Canoas: Editora Ulbra, 2005. p. 107-120

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. *Cartografias dos estudos culturais. Uma versão latino-americana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: v. 22, n. 2, 1997. p. 15-46 Tradução: Ricardo Uebel, Maria Isabel Bujes e Marisa Vorraber Costa

____. *Da Diáspora. Identidades e mediações culturais*. Organizadora: Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. Tradução: Adelaine La Guardiã Resende, Ana Carolina Escosteguy, Cláudia Álvares, Francisco Rüdiger e Sayonara Amaral

KAISER, Jakzam. *O Brasil dos gaúchos. Etnografia sobre a diáspora gaúcha*. Florianópolis: Insular, 1999.

MATTELART, Armand; NEVEU, Érik. *Introdução aos Estudos Culturais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. Tradução: Marcos Marcionilo

OLORÓN, Cecilia. Imágenes de unos rituales escolares. *In: GVIRTZ, Silvina (org.). Textos para repensar el día a día escolar.* Buenos Aires: Santillana, 2000. p. 79-102
Tradução: Leticia F. R. de Freitas

SILVA, Tomaz Tadeu. *Teoria cultural e educação. Um vocabulário crítico.* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUZA, Rosa Fátima. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910).* São Paulo: Editora UNESP, 1998.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. *In: ____ (orgs.). Cultura infantil. A construção corporativa da infância.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 11-52 Tradução de George Eduardo Japiassú Brício

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação.* Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIANNA, Hermano. *O mistério do samba.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar/Editora UFRJ, 1995.