

O Mito do Gaúcho e suas repercussões na História da Educação do Rio Grande do Sul

Berenice Lagos Guedes

Resumo

Este texto foi escrito com dados extraídos da Dissertação de Mestrado da autora: *“O Gaúcho, a Dominação Masculina e a Educação: o passado no presente”* defendida em março de 2004, na Universidade Federal de Pelotas, sob a orientação do Prof. Dr. Elomar Tambara. Trata da construção do “Mito” do Gaúcho e da consequente “naturalização” da dominação masculina na região e suas repercussões na História da Educação Regional. Tem por objetivo desmistificar a figura lendária do “Gaúcho” - com base no depoimento de professoras-alunas do Curso de Formação de Professores em Serviço/Pedagogia/URCAMP/Bagé/RS. A pesquisa foi realizada numa abordagem quanti-qualitativa e a análise e discussão dos dados deu-se pela análise do discurso. Concluiu-se que se faz necessário um esclarecimento às mulheres de seus direitos, para que se busque a equidade e a justiça, numa escola e numa sociedade inclusiva.

Palavras-chave: “Mito” do Gaúcho; Dominação Masculina; Professoras-Alunas

The Myth of the Gaucho and its repercussions in the history of education of the Rio Grande do Sul

Abstract

This text was built out of some data excerpted from the author’s Master’s conclusion thesis, titled *“O Gaúcho, a dominação masculina e a educação: O passado no presente”* [The Gaucho Icon, Male Domination and Education: The Past Brought Down Into the Present], read on March 2004 before a Pelotas Federal University board, under the orientation of Prof. Dr. Elomar Tambara. It deals with the construction of the “Gaucho Myth” and its consequent “naturalization” of male dominance in this area and its resonances upon our regional History of Education. Its goal is that of demythifying the legendary Gaucho icon — over the embasement of statements provided by “student-teachers” from the “On the Job” Teaching Formative Course offered by the Pedagogy College from URCAMP/Bagé/RS. This research was performed by means of a quanti-qualitative approach and data discussion analysis was achieved through the discourse analysis method. As for a conclusion, we understand the necessity for women to be enlightened about their rights, so that equality and justice be sought for both in the school environment and in a modern society.

Keywords: Gaucho Myth; Male Dominance; Student-teachers.

Introdução

No Rio Grande do Sul, forjou-se o “Mito do Gaúcho”, significando o termo “gaúcho”, com o tempo, o gentílico dos nascidos neste estado. Este mito faz parte das manifestações do Imaginário sul-rio-grandense, alimentado pelo culto exacerbado às Tradições heróicas de uma História que continuamente “canta seus heróis em prosa e verso”, como uma necessidade atávica de afirmação e inculcação de um passado de glórias, criando-se o “orgulho de ser gaúcho”, mantendo assim uma identidade regional, resultante de uma construção social apaziguadora das grandes diferenças sociais existentes nos campos e nas cidades.

Usa-se aqui inculcação, segundo o conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu (1999, p 50) e o de Imaginário, conforme Gaston Bachelard (1986 p 17) e Gilbert Durand (1997 p 30).

Este artigo procura desmistificar o “mito” do gaúcho e, ao mesmo tempo, apresentar algumas de suas repercussões na História da Educação do Rio Grande do Sul que, por suas construções sociais, “naturalizou” a dominação masculina, a “dominação simbólica” (nas palavras de Bourdieu) e reforçou uma sociedade androcêntrica, a qual, desde sua formação social (século XIX), a mulher não tinha “vez nem voz”. Isto vem se prolongando ao longo do tempo até a primeira década do século XXI, embora de uma forma mais branda e por influência dos movimentos sociais mundiais em prol da libertação da mulher e sua inclusão em uma sociedade que, mundialmente, instituiu-se falocêntrica.

Para exemplificar o “mito do gaúcho” serão utilizados ditados populares, trechos da literatura sul-rio-grandense do passado e do presente que fazem parte do cotidiano escolar, principalmente, nas cidades da região da fronteira do Rio Grande do Sul com o Uruguai, onde o gauchismo toma uma feição mais exacerbada, em função da própria localização geográfica, como uma forma de manter sua coesão e identidade, uma vez que foi palco de muitas lutas pelas demarcações atuais da fronteira.

Para desmistificá-lo, serão usados depoimentos de alunas do Curso de Pedagogia, Programa de Formação de Professores em Serviço, da Universidade da

Região da Campanha, realizados em julho de 2003 e que fizeram parte de minha Dissertação de Mestrado, defendida em março de 2004, na Universidade Federal de Pelotas, sob a orientação do Prof. Dr. Elomar Tambara e cuja metodologia se baseou em entrevistas escolhidas de forma aleatória a 18 alunas e questionários aplicados a 54 alunas do Curso, com a aquisição destas. A pesquisa deu-se de modo quantitativo e a discussão dos dados obtidos foram realizadas tendo-se por base a análise do discurso. As repercussões na História da Educação Regional são a perpetuação do “mito”, servindo para justificar e manter a Dominação Masculina como “naturalizada” pela diferença das características biológicas homem/mulher e a escola servindo ainda hoje de “locus” de inculcação e dominação, e a “professora” sendo reprodutora inconsciente destas manifestações de exclusão social, sendo que a História que fica registrada nos documentos oficiais (Escola inclusiva) oculta esta parte perversa de uma realidade que teima em se manter ao longo do tempo.

O mito do gaúcho

Quando Bourdieu (1995, p. 143) afirma que “[...] não é possível dar conta da violência simbólica, que é uma dimensão de toda dominação e que constitui o essencial da dominação masculina, sem fazer intervir o *habitus* e sem colocar, ao mesmo tempo, a questão das condições sociais das quais ele é o produto e que são, em última análise, a condição oculta da eficácia real dessa ação aparentemente mágica [...]”, percebe-se o quanto o “*habitus*” tem uma importância fundamental na construção e manutenção da dominação simbólica que envolve toda a dominação masculina.

O “*habitus*”, segundo Bourdieu (1999, p. 64), é a “lei social incorporada”, por meio de inculcações sucessivas, “funcionando como matrizes das percepções, dos pensamentos e das ações de todos os membros da sociedade [...]” (BOURDIEU, 1999, p. 45).

Sabe-se que este trabalho de inculcação se dá de várias maneiras, entre as quais a repetição constante e indefinida de algo que se teve ou quer ter como verdade, para que passe a incorporar o Imaginário

social. É esta inculcação que permite “que o passado se perpetue na longa duração da mitologia coletiva” (BOURDIEU, 1999 p. 135), permitindo que a dominação masculina, pregada pela herança judaico-cristã da família patriarcal rio-grandense – e acatada como “natural” – se instaurasse e se perpetuasse, embora um pouco mais abrandada, nos dias atuais.

A idéia dominante da divisão social pelo critério sexista androcêntrico “exprime-se nos discursos tais como ditados, provérbios, cantos, poemas ou nas representações gráficas [...]” (BOURDIEU, 1999, p. 137), e é muito freqüente na cultura e no folclore rio-grandense que são perpassados pelas manifestações do Imaginário, de forma implícita (simbólica) ou explícita.

A cultura gaúcha e fronteiriça tem características peculiares, sendo muito rica em símbolos e imagens, que se vislumbram influências da sua formação luso-espanhola junto à miscigenação com o índio e o negro. As manifestações da linguagem oral e escrita misturam heranças populares e eruditas, sendo mais significativos os adágios, os ditados populares, as frases comparativas, os “causos”, as lendas, as quadrinhas e a trova – representações de um conjunto de valores sociais, ideológicos, políticos, morais, que constituem a memória gaúcha, fruto do Imaginário, e, ao mesmo tempo, produzem e reproduzem atitudes que mantêm vivo este mesmo Imaginário, persuadindo as gerações mais novas, pela repetição continuada, a inculcarem esses valores, mantendo-se, de uma forma mais ou menos homogênea, a “identidade” cultural do gaúcho, baseada no mito dominante do “homem-herói”, no qual se assenta (além de, na idéia corrente, da ‘naturalização’ da sociedade androcêntrica) a dominação masculina, reforçando-a nas formações discursivas e nas representações naturais.

Os ditados populares, explícita ou implicitamente, são manifestações simbólicas do Imaginário¹.

Nelas, percebe-se a idéia vigente da dominação masculina, que procura enfrentar e reagir à chegada de “novos tempos”, pela repetição freqüente, em tom irônico, sério ou de brincadeira, de frases com uma pesada carga emocional e que vão sendo gravadas, inculcadas e assimiladas no cotidiano, possuindo enor-

me força no inconsciente de homens e mulheres, e alimentando assim o Imaginário local.

Para o gaúcho, a montaria é como uma segunda natureza: “o gaúcho a pé não é gaúcho” – o cavalo tem, no Imaginário gaúcho, uma importância primordial, pois, na liberdade do pampa, sente-se “um” com o cavalo (vindo daí a metáfora de que o gaúcho é o ‘centauro do pampa’). Tendo um vínculo muito forte com sua montaria, não raro compara a mulher com a égua que, conforme a tradição oral, lhe “serve como montaria e como mulher”, e sobre a qual possui todo o domínio, servindo esta apenas para lhe obedecer.

Alguns dos ditados populares mais usuais na Região da Fronteira com o Uruguai não se encontram escritos: passam de geração em geração pela tradição oral; outros se encontram em obras regionalistas. Estes ditados estão plenos de símbolos e imagens que se expressa a dominação masculina e se reforça a idéia da superioridade do homem numa sociedade construída de forma androcêntrica, por excelência.

Alguns ditados populares da Região da Fronteira do Rio Grande do Sul com o Uruguai que são comuns:

- “Cachaça, mulher e bolacha em qualquer bolicho² se acha.”

- “Mulher, cavalo e revólver não se empresta.”

- “Bagual³ e mulher fogosa, tem que quebrar o queixo.”

- “Salvo minha mãe e minha irmã, toda mulher é égua e toda égua é mulher.”

- “Peleia⁴ como quem dança num surungo⁵ de china.”

- “Charla⁶ que nem china⁷ da fronteira.”

- “Mulher sardenta e cavalo passarinho, alerta, companheiro.”

- “Cobiçada como anca⁸ de viúva.”

- “Se tiver que cuidar da égua ou da mulher, cuidado da égua, porque tem mais serventia.”

- “Gaúcho não se achica.⁹”

- “Homem que é homem não chora, chia que nem coruja.”

- “Moça e costela, unha com ela.”

- “Na minha casa, quem canta é o galo.”

Como se percebe, as evidências dispensam explicações.

O Imaginário rio-grandense que forjou o atual mito do gaúcho e o apresenta (de forma distorcida e intencional) como o protótipo do homem livre, e que, por isso, não aspira a um trabalho fixo nem se adapta a este, que não deseja e não constitui família (sendo o ‘don juan’ do pampa), que é folgazão, jogador, tocador de “cordeona¹⁰”, corajoso, franco, poderoso – sendo esse perfil motivo de orgulho e servindo para inculcação nas gerações futuras – é o que está presente na História rio-grandense, prenhe desta concepção, enaltecendo-a sob as formas mais diversas. A poesia, por seu simbolismo e magia, se presta bem para retratar esta imagem (distorcida) do gaúcho que é a que, por interesses específicos, permeia o Imaginário, e é a que se procura inculcar através da repetição e da persuasão.

ANDARENGO

*Nasceu lá no rincão¹¹ de “não-sei-onde”,
E vai passando ao tranco pela vida...
Si ele tem rancho um boqueirão o esconde,
E essa “bibóca¹²” nunca foi sabida...*

*Em pleno campo nu, não há quem sonde
Como ele sonda uma noite encardida¹³;
Farejando junção onde uma china ronde,
E onde haja gaita e onde corra bebida...*

*Não há lugar onde ele “agüente o banco¹⁴”...
É o horror do trabalho que o domina,
E o comissário¹⁵ lhe bombeia o tranco...*

*Nem mesmo china seu viajar lhe trunca...
Não tem querência e vai seguindo a sina
De pago em pago e não se aproma¹⁶ nunca.
(VARGAS NETO, 1959, p. 19)*

Também de Vargas Neto outro poema que retrata o gaúcho como o homem livre, que “não tem rancho, nem china, nem pago”, que não se intimida com a presença da polícia e que vive de momentos de amor rápidos e passageiros:

ÍNDIO VAGO

*...Quando a polícia um pouco o abandona,
Vai ao bolicho se aliviar num trago
E afogar as desditas na cordeona.
Vê, à noite, a china, por um momento apenas,
Nem desencilha¹⁷ o pingo fiel, que o salva,
Acolherados¹⁸ pelas mesmas penas.
E à madrugada, segue seu fadário¹⁹
De olhos erguidos para a estrela d’alva
E ouvidos baixos para o comissário.
(VARGAS NETO, 1959, p.17)*

Percebe-se que o mito de liberdade e da coragem é uma constante no Imaginário fronteiriço. Hipólito Lucena (1961), poeta bajeense, assim o expressa:

GUASCA PELEADOR

*Bombeio a vida indiferentemente,
Bem igualito como encaro a morte!
Não tenho pai, nem mãe e nem parente,
Que vivam matutando em minha sorte!...*

*E quando empandilhado²⁰, um insolente
Me prega²¹ o grito, eu mando que se corte!
Topo a parada com qualquer valente...
Quanto mais guapo²², mais me torna forte!...*

*Nas carreiras, nas carpas, no bailado,
O povaréu não fica sossegado!
Igual matungo²³ em campo com mutuca²⁴...*

*Cochicham, os milicos, em segredo...
E se vai afastando o chinaredo:
- Quando apareço de chapéu na nuca!...*

No que se refere à constituição da família e a entregar-se a um amor duradouro, isto é, visto como “fraqueza”, como atitudes “indignas da virilidade”. Hipólito Lucena (1961) retrata bem o desdém do gaúcho às relações amorosas que envolvam vínculos:

AMOR DESFEITO

*Com teus carinhos fabricaste um laço,
Com mil rodilhas, forte, resistente;
E me prendeste a vida num abraço
E num beijo de amor, sublime, ardente!...*

*Querias que eu baixasse o meu cachaço²⁵,
Depois que me prendeste fortemente!
Mas, cabrestear²⁶ é cousa que não faço;
É cousa que não faz a minha gente!...*

*Gaúcho velho, livre, traquejado,
Não é matungo magro e desprezado,
Que qualquer maturranga lhe domina!*

*Comprenderás, agora, o meu valor:
- Separei meu amor do teu amor
Como divisa de tuna²⁷ e cina-cina²⁸!...
(Op. Cit.)*

E, se por acaso, chega a “dobrar-se” a um sentimento mais profundo, considera-se “sem valor”:

GAÚCHO DOMADO

[...]
*Mas... cuê-pucha! Esta china, o meu amor,
Me fez ficar matungo sem valor...(grifo meu)
E mansito, de rédea solta ao chão!...
(HIPÓLITO LUCENA, 1961)*

Segundo Bourdieu (1999, p. 67), os homens procuram negar seus sentimentos ou menosprezá-los para preservar a imagem dominante da virilidade, que “como se vê, é uma noção eminentemente relacional, construída diante dos outros homens e contra a feminilidade, por uma espécie de medo do feminino, e construída, primeiramente, dentro de si mesmo.”

Ora, sentimentos como a entrega e o reconhecimento do amor são características, construídas dentro do Imaginário androcêntrico, como tipicamente femininas.

Na historiografia rio-grandense (como na História em geral), pouco tem sido relatado sobre a mulher

gaúcha. A mulher é silenciada na imprensa escrita, excetuando-se as revistas femininas e os encartes específicos dos jornais dedicados à sua condição feminina. O sentido desse silêncio remete às características de passividade e submissão, atribuídas às mulheres em nossa cultura. Segundo Pires (1999), tanto o silêncio físico, como a ausência de textos sobre as mulheres, quanto o que chamamos de discurso de gênero,

que também é uma forma de silenciamento, pois ao dizer determinadas coisas, emudecem outras, são registros da contradição entre certas práticas discursivas e a posição participativa da mulher na sociedade atual (PIRES, 1999, p. 245).

Este silêncio é significativo. Muito pouco se sabe sobre as mulheres rio-grandenses, principalmente as da Região da Fronteira do Rio Grande do Sul com o Uruguai. No livro “História das Mulheres no Brasil”, Joana Maria Pedro, que escreve “Mulheres do Sul”, muito pouco fala sobre elas (PEDRO, 2001). A autora faz, no texto, alguns relatos sobre a mulher urbana de Porto Alegre, mas sobre a mulher do campo, principalmente a da fronteira, nada é falado. O pouco que se sabe sobre as mulheres do Sul dá-se pelo relato de viajantes, principalmente, Saint-Hilaire e Brackenrigge (VARGAS NETO, 1959, p.19).

Este, em seus relatos sobre sua viagem à América do Sul, em 1820, referindo-se ao sul do Brasil, afirma que

[...] o número de indivíduos masculinos em proporção ao de femininos, não menos que dez para um [...] Azara relata anedotas curiosas de suas mulheres roubadas, e Mawe conta-nos ‘que uma pessoa pode viajar nestas partes por dias seguidos, sem ver ou ouvir falar de uma mulher solteira durante o curso de sua jornada’” (BRACKENRIDGE, apud TAMBARA, 2000, p. 229).

Entre os autores atuais, Golin (1987) apresenta a mulher gaúcha como “mulher adorno”, baseando-se

na etimologia da expressão “prenda”, dada à mulher. Para ele, a participação da mulher é muito reduzida na estância, sendo esta submissa ao marido e a estância fazendo parte do “mundo dos homens”. Já Fonseca (1982), apresenta a mulher gaúcha como “dona absoluta de sua casa”. O fato é que há um silenciamento na historiografia da época sobre as mulheres. Que elas eram em número menor que os homens, que havia mais homens do que mulheres no campo, isso se sabe. Mas quem eram essas mulheres anônimas? A História rio-grandense fala em Anita Garibaldi, catarinense que teve destaque nas lutas do Rio Grande do Sul; Jacobina, em São Leopoldo, líder que se debatia contra a exploração dos pequenos colonos, e Cabo Toco. Mas, e as mulheres da Fronteira do Rio Grande do Sul com o Uruguai? De quem se ouviu falar? Eram heroínas anônimas, que pariam seus filhos muitas vezes sozinhas, que guardavam as estâncias nas longas ausências dos maridos nas guerras e revoluções; eram as mulheres que trabalhavam nas estâncias sem receber salário, em troca da comida e da moradia, sendo abusadas sexualmente por patrões e peões. Quem fala nelas? Foram tão pouco expressivas ou tiveram pouco espaço para se manifestar? Ou suas vidas foram consideradas tão sem importância, pela sociedade androcêntrica que se constituiu, que não são dignas nem ao menos de que se fale nelas?

Na literatura do Rio Grande do Sul, destaca-se a obra de Érico Veríssimo, “O Tempo e o Vento”, trilogia que escreveu em 1949 (1ª edição), retomando a figura feminina rio-grandense, como a mulher que “amava, sofria e esperava”, como Ana Terra ou Bibiana; entretanto, eram mulheres fortes na sua fragilidade, pois zelavam pelo patrimônio da família, defendiam sua prole e, com heroísmo, defendiam-se sozinhas, quando necessário (VERÍSSIMO, 1962); valores tipicamente “femininos”.

Considerando-se que a obra de Érico Veríssimo retrata os padrões sócio-culturais da época, do século XVIII ao início do século XX, e que a literatura exprime “a visão dominante da divisão sexual” (BOURDIEU, 1995, p. 137), é possível, utilizando-se a obra de Veríssimo, inferir-se as manifestações do Imaginário vigente no Rio Grande do Sul, podendo-

se, por analogia, vislumbrar o Imaginário fronteiriço que, segundo a tradição oral, é o mais machista do Rio Grande do Sul.

D. Bibiana! Ali estava uma criatura de valor. Com umas duzentas matronas como aquela estaria garantido o futuro da Província.” [...] O destino das mulheres naquele fim de mundo era bem melancólico. Não tinham muitos direitos e arcavam com quase todas as responsabilidades. Sua missão era ter filhos, criá-los, tomar conta da casa, cozinhar, lavar, coser e esperar. Dificilmente ou nunca falavam com estranhos e Winter sabia que um forasteiro que dirigisse a palavra a uma senhora corria o risco de incorrer na ira do marido, do pai ou do irmão. [...] Os homens, esses podiam sair em aventuras amorosas, a fazer filhos nas chinocas, nas escravas ou nas concubinas; mas ai de quem ousasse olhar para suas esposas legítimas. Eram estas em sua maioria analfabetas ou de pouquíssimas letras e tinham uma assustadora tendência para a obesidade. Eram tristes e bisonhas, e as contínuas guerras quase não lhes permitiam tirar o luto do corpo; por isso traziam nos olhos o permanente espanto de quem está sempre a esperar uma notícia trágica”. Esta seria a visão do Dr. Winter, médico alemão, sobre o interior do Continente de São Pedro. (VERÍSSIMO, 1962, p. 363)

Percebe-se a divisão social do trabalho pelo caráter sexista, bem como se percebe a nítida visão androcêntrica da sociedade, com espaços bem definidos para o homem e para a mulher e posições claras de “quem manda” e “quem obedece”, quem tem direitos e quem não os tem. O relato citado acontece por volta de 1850, revelando a face cruel da sociedade patriarcal para com as mulheres, bem como a situação de guerras e revoluções pelas quais passava o Rio Grande do Sul – o que contribuiu para a formação deste homem inquieto, violento, desconfiado, “sempre aler-

ta”, não permitindo invasões em seu espaço geográfico (o Rio Grande do Sul, “brasileiro por opção”) e em sua propriedade (como também sua propriedade era a mulher).

Érico Veríssimo, em “O Tempo e o Vento”, “O Continente”, relata:

[...] O código de honra daqueles homens possuía um nítido sabor espanhol. Falavam muito da honra. No fim das contas o que realmente importava para eles era ‘ser macho’. Outra preocupação dominante era ‘não ser corno’. Não levar desaforo para casa, saber montar bem e ter tomado parte pelo menos numa guerra eram as glórias supremas daquela gente meio bárbara que ainda bebiam água em guampas de boi. E a importância que o cavalo tinha na vida da Província! Para os ‘Continentinos’ o cavalo era um instrumento de trabalho e ao mesmo tempo uma arma de guerra, um companheiro, um meio de transporte; para alguns gaúchos solitários as éguas serviam eventualmente de esposa. [...] Era preciso ter paciência e compreender que aquele era um país novo, ainda na sua primeira infância. Havia nas gentes da Província um certo acanhamento desconfiado que nos homens se transformava num ar agressivo. Falavam alto, com jeito dominador, de cabeça erguida. Entre fascinado Winter assistia a várias carreiras em cancha reta, e mais de uma vez o haviam chamado para atender algum homem que fora estripado num duelo por causa duma ‘diferença de pescoço’. [...] Gostava de ver certo tipo de gaúcho que se sentava no chão para jogar cartas e antes de começar o jogo cravava sua adaga na terra, entre as pernas abertas, numa advertência muda ao adversário.

Os lavradores daquela província só agora começavam a conhecer e usar o arado bíblico.” (VERÍSSIMO, 1962, p. 363-364)

Esta sociedade “masculina” que se iniciou debaixo da violência certamente deixou traços marcantes no perfil do gaúcho que, para ser entendido como “macho”, utiliza-se dela (a violência) como parte dos “signos visíveis da masculinidade”. “[...] Como a honra, ou a vergonha, seu reverso que, como sabemos, é experimentado diante dos outros –, a **virilidade** tem que ser validada pelos outros homens, em sua verdade de **violência real ou potencial**, e atestada pelo reconhecimento de fazer parte de um grupo de ‘verdadeiros homens’” (BOURDIEU, 1999, p. 65 – grifos meus), instaurando-se assim a cultura da violência masculina.

Sensibilidade, tanto no reconhecimento dos sentimentos como no que se refere à sensibilidade artística, são atributos historicamente tidos como femininos, o que levou Érico Veríssimo a relatar que:

Os ‘homens machos’ da Província de São Pedro pareciam achar que toda a preocupação artística era, além de inútil, efeminada e por isso olhavam com repugnância desconfiança para os que se preocupavam com poesia, pintura ou certo tipo de música que não fossem as toadas monótonas de seus gaiteiros ou violeiros (VERÍSSIMO, 1962, p. 364).

Bourdieu (1999, p. 26) afirma:

[...] Certo erotismo masculino associa a busca do gozo ao exercício brutal do poder sobre os corpos reduzidos ao estado de objetos e ao sacrilégio que consiste em transgredir a lei segundo a qual o corpo (como o sangue) não pode ser senão doado, em um ato de oferta inteiramente gratuito, que supõe a suspensão da violência

como uma das manifestações da dominação masculina. É o que se percebe na conversa de Licurgo com sua avó:

*- Pensa que sou cega, Curgo?
- Pois é verdade. Ismália é minha amásia.
- Vassuncê? Vai se casar, precisa deixar a china. Promete?*

- Não!

Seria inútil explicar à avó que ele gostava da prima Alice o suficiente para fazê-la feliz, que a achava bonitinha, prendada, que ia ser boa dona de casa, boa esposa e boa mãe.

A chinoca não pedia nada, não esperava coisa alguma. Gostava dele quase assim como uma cadelinha gosta do dono. Sabia que o rabicho por Ismália nunca poderia influir em sua afeição pela prima nem perturbar-lhe a paz do casamento.

Licurgo conheceu Ismália no rancho dos Carés no fundo duma invernoada da estância do Angico. Após longo assédio conseguiu levá-la para o mato. Nos últimos momentos tivera de pegá-la à força. Os gritos da chinoca e dos bugios excitados com a cena era endoidecedor.

Aplacado o desejo, ficara estendido de costas ouvindo o choro manso de Ismália. Sentia vergonha de sua brutalidade.

Saiu do mato resolvido a não ver mais Ismália. Convencido que ela o odiaria, contaria ao pai e este à sua avó Bibiana e imaginava-se respondendo a ela. Fiz e sustento. Mulher é pra isso mesmo. Se não fosse eu havia de ser outro. (VERÍSSIMO, 1962, p. 569)

O fato de um homem possuir relações extra-conjugais foi sempre percebido no Rio Grande do Sul como “sinal de sua masculinidade” – para o que contavam, não raras vezes, com o consentimento tácito da esposa, pois era visto como “coisa de homem”. Não só a literatura mais antiga faz estes relatos como “coisa natural”, como também algumas obras atuais. Luiz Coronel, em seu recente livro, “O Cavalo Verde” (2002), embora seja um livro de humor, relata, entre os “causos”, um que bem retrata esta situação:

Lágrimas na Sopa

“Eta homem bem chegado numa carpeta e num reboliço de cobertor. Mantinha branca, chapéu de feltro, saía para

fuzarquear com as moças que dormem prá fora. E era aquela champanhe pipocando entre risos e guizos.

Chegava em casa, o jornal já estava em baixo da porta. O sininho da sala fazia blim-blim avisando: já vim! Com voz paciente e carinhosa, chamava por Dona Nininha:

- Minha velha, faz um caldo de galinha para nós.

Ela se levantava, lavava o rosto, soprava as brasas do fogão e vinha ter com ele à mesa, trazendo a sopeira fumegante.

Depois de três ou quatro colheradas de sopa, Tio Gumercindo começava a choramingar.

- Nininha, não deixa essas mulheres da vida me roubarem de ti, não deixa!

Como sempre e amanhã também, ela respondia:

- Não deixo, não deixo, meu velho.

E foram vivendo juntos pelo tempo que Deus lhes deu.

Mas que rica mulher, a tia Nininha, que categoria! (CORONEL, 2002, p. 91-92)

Kant atribui a renúncia e a docilidade à natureza feminina, e Bourdieu (1995, p. 166) afirma que “a renúncia e a docilidade estão inscritas na mais profunda das disposições constitutivas do *habitus*”. As mulheres, até meados do século XX, eram educadas para aceitar a infidelidade masculina como “natural”. Esta aceitação era vista como uma “qualidade feminina” e como um dos pressupostos de “renúncia e docilidade” inculcadas pelo *habitus*. Bourdieu vê na dominação masculina “e no modo como é imposta e vivenciada, o exemplo desta submissão paradoxal, resultante daquilo que eu chamo de violência simbólica, violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento.” (BOURDIEU, 1999, p. 7-8).

A frieza e a crueldade implícitas no conto de Coronel demonstram a violência da chantagem emocional efetuada pelo marido: “ou me aceitas ou eu me

afasto de ti.” Aparece ainda o apelo ao aspecto “bondoso”, “maternal” e “protetor” da mulher. Cabia, então, a esta, apenas aceitar.

[...] Qual mulher inteligente que deixa o marido só porque sabe de uma infidelidade? O temperamento poligâmico do homem é uma verdade; portanto, é inútil combatê-lo. Trata-se de uma fato biológico que para ele não tem importância (BASSANEZI, 2001, p. 607, citando trecho do Jornal das Moças, de 17 de abril de 1952).

Aparece de forma clara a diferença biológica como o motivo justificador do comportamento (moral sexual) diferenciado para o homem e a mulher. Segundo Bourdieu (1999), essa “naturalização” das diferenças atribuídas ao masculino e ao feminino pelo critério biológico não passa de uma construção social vinculada no *habitus* por uma visão masculina, androcêntrica, da sociedade e que serve para justificar a dominação masculina instaurada de modo arbitrário, consagrando a ordem estabelecida e fazendo-a crer-se reconhecida e oficial, sem qualquer necessidade de justificação.

Sabendo-se que “a visão dominante da divisão sexual exprime-se nos discursos, tais como os ditados, os provérbios, os enigmas, os cantos, os poemas ou nas representações gráficas” (BOURDIEU, 1995, p. 137) e que o Imaginário é o fulcro de toda a comunicação humana, sendo, segundo Durand (1998), o “indicador antropológico”, permitindo a compreensão dos dinamismos que regulam a vida social e suas manifestações culturais, estando “subjacente aos modos de pensar, sentir e agir dos indivíduos” (PORTO, 2000, p. 21), percebe-se o Imaginário rio-grandense impregnado da dominação masculina, numa visão androcêntrica da sociedade, que justifica “naturalmente” a posição hierárquica superior do homem, procurando manter assim o *status quo*.

Depoimentos de professoras

Sarmiento (1994) salienta a importância dos métodos autobiográficos como forma de recuperar a “voz”

dos professores, referindo-se à inadequação dos métodos tradicionais de pesquisa:

A linguagem que temos tido para falar acerca do ensino não tem sido apenas inadequada, mas sistematicamente enviesada contra a principal forma de expressão da voz dos professores. O reconhecimento disto tem dado origem a esforços para apresentar o conhecimento dos professores nos seus próprios termos, tal como ele decorre da cultura dos professores e das escolas. Num certo sentido, a investigação do pensamento do professor constitui uma concepção em desenvolvimento sobre a voz e uma tentativa para dar voz aos professores (SARMENTO, 1994, p. 126).

As metodologias tradicionais tornaram-se insuficientes para compreender a subjetividade do mundo das professoras. Nesse esforço por “ouvir a voz” e por tentar “dar voz” às professoras, recorreu-se à memória pessoal e ao método das narrativas.

O método das narrativas defende que a Educação é a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais e que os professores (tal como os alunos) são contadores de histórias e personagens das suas próprias histórias e das histórias dos outros.

As histórias ou relatos de vida permitem reconstruir, numa estrutura narrativa (o modo como o sujeito sente o mundo), as experiências mais significativas que aconteceram no passado e se mantêm para serem recordadas. Estas, assim, são elementos valiosos no processo de reflexão do professor e de compreensão da vida docente.

A respeito da importância do método de narrativas, relatos de vida ou depoimentos, Garcia (1998, p. 576) indica que a recuperação da memória dos professores nos ajuda a

1) entender a perspectiva atual em que vive o professor de nosso tempo; 2) formar a identidade dos docentes, seus comportamentos e papéis; 3) combater a entropia que tende a dominar muitos educadores,

sendo que a recuperação da memória pode ter uma função catártica e libertadora, enquanto busca de sentidos para as coisas que já se passaram; 4) compreender que a recuperação da memória revelará o sentido de evolução da escola, as inovações, mudanças, permitindo aclarar melhor o presente e facilitando os caminhos para o futuro.

Segundo Stephanou (palestra realizada na UFPEL, em dezembro de 2003), sabe-se que a memória é falha, seletiva, não é História: são “pistas”, podendo-se dizer que é um dos elementos principais de que a História vai se utilizar para fazer “uma” das muitas leituras do passado, assim como do presente. Mas serve para refletir sobre os “sentidos” do vivido, analisando o cotidiano dos simples, fazendo-se também História; é uma forma de fazer emergir aquelas que permaneceram no anonimato, fazendo a Educação e a História da Educação.

Este trabalho não pretende chegar a generalizações; mesmo porque se sabe que a memória é “uma” forma de apresentar “uma verdade”, com significações e ressignificações, permitindo-se ao sujeito lembrar aquilo com que pode conviver e sabendo-se que pode omitir o que lhe parece insignificante ou insuportável, envolvendo processos conscientes e inconscientes. Entretanto, em uma abordagem qualitativa, interessa saber “como” e “por que” uma pessoa significa alguma coisa como verdade, pois não há uma fronteira nítida entre o real e o ficcional, podendo deixar muito a transparecer nas hesitações, nos silêncios (pausas), nos esquecimentos, no tom de voz, na posição corporal e gestual. Nesta redescoberta de sentimentos e identidades, emergem determinados símbolos, representações que são a expressão do sujeito que fala, o que permite inferir como se refletem no sujeito “concepções, ações e, portanto, ‘realidades’” (RANGEL, 1998, p. 116) – no momento em que “o pesquisador trabalha para poder (re)construir elementos de análise que possam auxiliá-lo na compreensão de determinado objeto de estudo” (ABRAHÃO, 2003, p. 79).

Sabe-se ainda que, utilizando-se a memória como metodologia, esta se dá dentro de um contexto, so-

cialmente construído, estando presentes a emoção e as subjetividades – o que não permite generalizar, mas sim compreender o fenômeno em estudo, o que poderá até “permitir uma generalização analítica” (ABRAHÃO, 2003, p. 79), embora e principalmente sabendo-se que tentamos “capturar o fato sabendo-o *reconstruído* [grifo meu] por uma memória seletiva, intencional ou não” (ABRAHÃO, 2003, p. 79)

Consciente do caráter parcial da verdade que tentei trazer à tona e sabendo ser impossível exprimir o real em toda a sua diversa complexidade, pela dificuldade do tema abordado e sem querer invadir a privacidade das professoras-alunas do Programa, obtive 33 professoras inscritas para as entrevistas; pela exigüidade do tempo, limitei-me a analisar as primeiras dezoito que se inscreveram. Segundo Tambara (2000, p. 83):

Temos que reconhecer que nossos temas [...] emergem com significação e representam uma efetiva contribuição ao conhecimento histórico, particularmente da História da Educação.

Assim, temas como, a alegria, a dor, o sonho, a cama [...] o gênero, a morte, a sexualidade, o medo [...] a linguagem, os gestos, a fala, o silêncio, a leitura, a raiva, a ansiedade, a doença, etc., são abordados sob pontos de vista os mais díspares e sob enfoques os mais heterogêneos.

Tambara enfatiza, entretanto, que esses novos temas não devem ser desvinculados da realidade contextual em que se dão, nem apenas se caracterizarem como “confirmações” da realidade e sem um comprometimento político. “O que é preciso saber, é o que a História da Educação tem a contribuir em relação a um mundo baseado em estruturas permeadas por injustiças e como este pode ser transformado” (TAMBARA, 2000, p. 85).

Este comprometimento político subjaz à análise e à interpretação dos “achados”, através das várias metodologias utilizadas que permitiram (re) construir as repercussões da dominação masculina no Pro-

cesso Educacional e na Trajetória Profissional das professoras-alunas do PFPS da URCAMP/Bagé, embora se saiba que nenhum resultado é definitivo, mas sim “um processo de reconstrução e valoração provisórios que decorrem de um processo de investigação sempre composto de fragmentos” (TAMBARA, 2000, p. 85), na união das peças de um grande quebra-cabeças, mas que, após montado, pode ficar sujeito a outras leituras.

Estas mulheres-professoras entrevistadas foram à Universidade em busca de uma Escolaridade Superior em uma faixa etária bem diversa da composta por alunas do curso regular de Pedagogia, em que mais de dois terços são alunas bem jovens, normalmente recém-saídas do Magistério ou de outro curso de Ensino Médio, sem experiência profissional – o que não ocorre com estas, pois todas estão na docência do Ensino Fundamental, que é uma das exigências do Programa, e a faixa etária média encontra-se entre 36 e “mais de 40 anos”.

Das professoras-alunas da zona rural, 51,61% passaram parte da adolescência na zona urbana, provavelmente, para que pudessem cursar o Ensino Médio, uma vez que este é quase inexistente no interior (zona rural) dos municípios. Das professoras-alunas da zona urbana pesquisadas, todas residiram sempre na zona urbana – o que lhes permitiu, certamente, um grau um pouco maior de autonomia, tendo em vista o maior convívio com outras pessoas e o maior acesso aos meios de comunicação – o que permite o contato com centros maiores e outras posturas de vida menos conservadoras.

Pode-se perceber que a grande maioria das professoras-alunas, tanto na zona rural como na zona urbana, iniciaram a trabalhar antes de casadas, sendo que, na zona rural, em um percentual de 83,87%, e na zona urbana, 73,91%. Pelas questões posteriores, pude verificar que muitas delas *só continuaram ou estão trabalhando porque já haviam iniciado a trabalhar antes do casamento* e, para muitas delas, *continuar lecionando foi uma dura batalha doméstica*, muitas vezes, só obtendo a continuidade do trabalho por uma necessidade de, com seu salário, complementarem o orçamento familiar deficitário.

Quero deixar claro que, tanto na zona rural como na zona urbana, o trabalhar e continuar estudando *não obteve uma aceitação pacífica por parte de maridos e companheiros das professoras-alunas* e que, mesmo sendo educadas para a obediência e a submissão, essas mulheres *conseguiram abrir brechas e apresentar resistência à dominação masculina*, e, com raras exceções, se possuem hoje uma trajetória profissional, isso se deve a um *grande espírito de luta* contra a dominação masculina existente e contra a inculcação. Mesmo no *habitus* da supremacia da sociedade androcêntrica, não se deixaram sufocar; embora sofrendo uma grande dose de violência física e/ou simbólica, tanto na zona rural como na zona urbana, o que, apesar das dessemelhanças em muitos aspectos, de uma certa forma, identifica-as.

Das professoras-alunas da zona rural, 74,19% tiveram um período só como “donas-de-casa”, e da zona urbana, 52,17% o tiveram. Quanto aos *motivos* destes períodos só como “donas-de-casa”, tanto na zona rural como na zona urbana, as respostas foram agrupadas por aproximação, *sendo semelhantes*. Tanto na zona rural como na zona urbana (apresento os percentuais das duas zonas juntas), as respostas afirmativas foram justificadas em torno de:

- “*Sim*”, *por razões relacionadas aos filhos*: 45,71%; “*Sim*”, *por desejo/imposição dos maridos*: 42,85%; “*Sim*”, *por outros motivos*: 11,42%.

As respostas negativas, isto é, que “não tiveram algum tempo só como donas-de-casa”, tanto na zona rural como urbana, nas justificativas, giraram em torno de:

- “*Não*, embora contrariando o marido” – 21,05%; “*Não*, *porque* quando me casei já era professora” – 42,10%; “*Não*, *apesar das brigas*” – 10,52%; “*Não*, *porque era necessário*, *apesar da oposição do marido*” – 26,31%.

Percebe-se que o não viver apenas dentro do espaço doméstico não foi do agrado dos maridos. Vejo nes-

tas mulheres a vontade forte de legitimação da sua autonomia, e, embora todas elas tendo filhos e filhas, ficou claro que, mesmo sem contar com o apoio dos maridos/companheiros, não deixaram de trabalhar, não ficando na dependência econômica destes e lutando pela conservação do espaço que haviam conquistado. Certamente, estas mulheres tiveram filhos para atender, trabalhos domésticos a realizar em um clima familiar de desagrado/desaprovação por parte dos maridos – o que não deve ter sido fácil, provavelmente, mas que, paulatinamente, foi-lhes abrindo espaços para outras conquistas.

Questionadas quanto a se tiveram de parar de estudar por algum tempo, das professoras-alunas da zona rural, 96,77% responderam que “sim”, e 78,26% de professoras-alunas da zona urbana também responderam afirmativamente. Questionadas quanto ao tempo que pararam de estudar, tanto nas respostas das professoras-alunas da zona rural como nas da zona urbana, os períodos se equivalem, quanto à faixa de tempo sem estudar:

Zona rural: de 11 a 15 anos – 26,66%; -

de 16 a 20 anos – 30%.

Zona urbana: de 11 a 15 anos – 33,33%; -

de 16 a 20 anos – 33,33%.

As outras faixas de tempo são variadas.

Esta questão, na identificação do universo de pesquisa, solicitava uma justificativa, englobando os três aspectos: “se pararam de estudar, por quanto tempo pararam e por quê”.

No caso afirmativo (de terem deixado de estudar por algum tempo), as justificativas das professoras-alunas, tanto da zona rural como da zona urbana, puderam ser reunidas por aproximação, uma vez que se apresentaram semelhantes:

“Sim, porque me casei” – 8,33% do universo de pesquisa.

“Sim – por razões relativas aos filhos e/ou a ter de viver na zona rural e ter de cuidar dos filhos” – 16,66%;

“Sim – por desejo do marido” – 18,75%;

“Sim – por imposição do marido” – 16,66%;

“Sim – por medo do marido” – 16,66%;

“Sim – pela situação financeira” – 10,41%;

“Sim – por imposição do pai” – 8,33%;

“Sim” – alegaram outras razões – 4,16%.

Pude perceber que as razões relativas ao casamento, ao cuidado dos filhos (atribuição “eminentemente feminina”), ao “desejo” do marido, à “imposição” do marido, ao “medo” do marido, por “imposição” do pai, correspondem a uma porcentagem expressiva de 86,27% do universo de pesquisa. As alunas que responderam que “não deixaram de estudar” (1 da zona rural e 5 da zona urbana) perfazem um total de 11,11%. Estas não justificaram a resposta.

Pude constatar que a resistência das mulheres à repressão e à dominação masculina existente ficou clara no que se refere a *continuarem no mercado de trabalho*, o que já não ocorreu na continuidade de seu processo educacional, talvez pelo aspecto econômico (o fato de trazer seu salário para casa para integrar a renda familiar) proporcionar uma melhor aceitação por parte dos maridos e/ou companheiros. Talvez eles (ou elas) não encararam a resistência à descontinuidade dos estudos como encaravam a trajetória profissional, vista como uma necessidade econômica, ou porque “resistir” em duas frentes de luta ao mesmo tempo é bastante mais complexo. Continuar estudando poderia ser visto como uma forma de “diletantismo”, ao passo que continuar trabalhando renderia “lucros” para a família... São questões que ficarão em aberto, para investigações posteriores...

Através das entrevistas constatei que as professoras reconhecem a existência do machismo e as conseqüências que ela traz para a vida, para a Educação e para a História da Educação regional. Traz ainda repercussões para a vida das mulheres em sociedade, que sempre foram discriminadas em relação aos irmãos, que desde cedo se acostumaram a ter privilégios como fato “natural” ao sexo masculino. O fato de as escolas serem longe de casa e muitas morarem na zona rural também dificultou seu processo educacional, pois muitas tiveram de andar longas distâncias e tinham medo. O medo aparece muitas vezes: medo dos perigos, medo do desconhecido, medo do pai, medo

dos maridos, um medo difuso e constante que emerge em vários momentos de suas falas. Ficou clara a idéia da preocupação com a opinião alheia (“todo mundo cuida da vida de todo mundo”), o que é muito comum na zona rural ou em localidades pequenas. E se percebe que o “medo” foi inculcado e incorporado de muitas formas. E que, elas repetem inconscientemente esta inculcação em seus alunos, uma vez que “educam de forma diferente meninos e meninas, *porque meninos e meninas são diferentes: elas são mais dóceis e delicadas e eles, agressivos e grosseiros. Também, são homens!!*”

Também foi possível visibilizar claramente a percepção que as professoras-alunas possuem da comparação que o Gaúcho campesino faz da mulher com a montaria (a égua); de que há uma repressão para que ele não externar os sentimentos; elas consideram o gaúcho “bruto”, mas também solitário. Acreditam que, para este tipo de homem, “as mulheres são todas iguais”; que este homem é destemido, valorizando a liberdade e usando mais a razão do que o coração (isto é, desprezando os sentimentos). Ao colocarem em muitas das entrevistas que o homem é “macho com as mulheres e submisso ao patrão”, isto significa que a “coragem” do gaúcho é posta em dúvida, pois, para elas, que, na zona rural convivem com o homem campesino, o “Gaúcho”, e percebem que ele se submete ao poder dominante e “manda” na mulher, que é “mais fraca”, como se fosse uma válvula de escape, onde está a dita “coragem e hombridade”? Percebem que o homem não quer se apegar à mulher, sendo machista a ponto de não querer que a mulher se intrometa em seus negócios, e desprezando a opinião feminina. Para elas, o homem é independente e livre, enquanto a mulher não tem autonomia – e isto acontece ainda hoje. A mulher não tem opinião política, “tendo que” acompanhar o homem em suas preferências políticas (ou calar-se...), é dominada pelo homem, que é ciumento, não concebendo (nem “concedendo”) que a mulher possa vir a ter amigos homens. Para elas, o homem as vê ainda como “sua propriedade”, sem vontade própria, sendo subalterna a ponto de ter que “obedecer”. Acredito ser porque as professoras-alunas da zona rural, por conviverem com este gaúcho no cotidiano, e as outras, embora convi-

vam também com eles, freqüentam os Centros de Tradição Gaúcha incorporam mais a visão mitificada do gaúcho. Entretanto, pela convivência no dia-a-dia, os atributos negativos são também predominantes. Para que se possa visualizar melhor as respostas dadas, apresento-as em forma de tabela.

Acredito, não com a intenção de quantificar, mas sim de permitir uma visualização melhor das respostas deste grupo de mulheres com as quais investi-guei este assunto, pelos resultados apresentados na Tabela acima, ter desmistificado o “Mito do Gaúcho”, com base nas entrevistas realizadas. Esta é a opinião de mulheres que convivem diuturnamente com os “gaúchos” no cotidiano. Deixo claro, porém, que não quero nem tenho a intenção de generalizar as respostas dadas. Certamente poderão ser realizadas outras leituras, dependendo de quem for entrevistado, outro local, enfim, com outras variáveis. *Esta constatação é apenas o relato do que encontrei como respostas nesta investigação, com este grupo de mulheres-professoras.*

Considerações finais

A História da Educação é hoje permeada por temas vários, desde a História das Idéias Pedagógicas, a História das Instituições Educacionais, a própria História da Educação, a História de professores(as) e de tudo o que se dá em seu entorno, em um contexto histórico, social, político, econômico, antropológico, filosófico, pois é dinâmico e indissociável de um contexto vivencial. As fontes deixaram de ser apenas documentos e monumentos para irem à História Oral, à memória, aos depoimentos explícitos e implícitos. Mas de nada serve se não houver um compromisso político com a inclusão de todos (as) na escola e na sociedade, numa luta pela justiça e pela equidade. Este trabalho só terá valor se conseguir des-vendar as mulheres que foram ocultadas e silenciadas por tanto tempo e permitir-lhes o espaço que é seu por direito: serem cidadãs autônomas, capazes de aparecer e enfrentar o “mundo masculino” com segurança, mostrando que são tão capazes como os homens e em nada lhes devem ser subalternas.

Tabela
24. Na tua opinião, quais são as características do gaúcho?
(Obs.: as alunas sempre apresentaram mais de uma característica.)

Zona rural		Zona urbana		Total	
- Homem com hábitos sadios	1	- Dócil, amável e familiar	1	- Homem com hábitos sadios	1
- Homem simples e hospitaleiro, que tem muito apego à família	1	- Homem que ama a terra	1	- Homem simples e hospitaleiro, que tem muito apego à família/que gosta da vida simples/hospitaleiro	4
- Falso; homem que desvaloriza a mulher	1	- Homem apegado à tradição	1	- Homem que desvaloriza a mulher	2
- Homem que debocha e desvaloriza a mulher	1	- Homem que gosta da vida simples	1	- Ignorante e grosseiro/ grosso/"empinado" e grosseiro/ rude/desajeitado/ grosseiro/ sincero e bruto/ríspido	33
- Ignorante e grosseiro	2	- Humano e alegre	1	- Homem que "ganha no grito ou na cinta"/insensível/bruto/brabo/agressivo e "bagual"/"quer domar até a mulher"	10
- Homem que "ganha no grito ou na cinta"	1	- Hospitaleiro	2	- "Tá sempre tentando provar que é macho"/machista/gosta de música gaudéria e é "metido a macho"/autoritário/ egoísta e mandão	31
- "Tá sempre tentando provar que é macho"	1	- "Empinado" e grosseiro	1	- Valente/ guerreiro/ auto-suficiente/ corajoso, mas egoísta e insensível	16
- Valente	8	- "Metido a macho"	5	- Cultiva a tradição/homem que ama a terra/homem apegado à tradição/"adora andar pilchado"	8
- Machista	12	- Rude	6	- Honesto e trabalhador, mas desconfiado e ciumento/tem caráter, mas é muito arrogante	4
- Grosso	14	- Desajeitado	1	- Ligado ao cavalo	1
- Insensível	2	- Valente	2	- Forte	9
- Cultiva a tradição	5	- Machista	5	- Orgulhoso, com gênio forte e com opinião/ orgulhoso: mesmo quando sabe que está errado, "não se dobra"/ orgulhoso	9
- Bruto	1	- Grosseiro	4	- Dócil, amável e familiar	1
- Honesto e trabalhador, mas desconfiado e ciumento	2	- Preconceituoso	1	- Humano e alegre	1
- Gosta de música gaudéria e é um bobo "metido a macho"	1	- Guerreiro	1	- Preconceituoso	1
- Tem caráter, mas é muito arrogante	2	- Sincero e bruto	2	- Bonito	1
- Ligado ao cavalo	1	- Autoritário	1	- Total	132
- Forte	5	- Ríspido	3		
- Brabo	1	- Egoísta e mandão	3		
- Orgulhoso, com gênio forte e com opinião	2	- Auto-suficiente	3		
- Agressivo e "bagual"	4	- Corajoso, mas egoísta e insensível	2		
- "Quer domar até a mulher"	1	- Forte	4		
- Total	69	- "Adora andar pilchado"	1		
		- Mandão	3		
		- Orgulhoso	4		
		- Bonito	1		
		- Orgulhoso: mesmo quando sabe que está errado, "não se dobra"	3		
		- Total	63		

Notas

¹ O termo "Imaginário" remete a contextos e manifestações diversas, bem como ocorrências também várias, o que atribui a suas representações um caráter múltiplo e heterogêneo, consubstanciado em manifestações tão diferentes como a vida social, a família, os costumes, a tradição, o sagrado, a música, a literatura, os rituais, o trabalho e a violência, sendo o fulcro de toda a comunicação humana, o "indicador antropológico" de Gilbert Durand, plural e único, e a "unidade na multiplicidade" conforme E. Morin, sendo a mola propulsora da conduta do antropos. Para Durand (1998), o estudo do Imaginário permite a compreensão dos dinamismos que regulam a vida social e suas manifestações culturais. "Consiste no capital inconsciente dos gestos do sapiens,

mas é também o conjunto de imagens e de relações de imagem que constituem o capital pensado do homo sapiens e o universo das configurações simbólicas e organizacionais. Está, pois, subjacente aos modos de pensar, sentir e agir dos indivíduos, culturas e sociedades". (Porto, 2000, p. 20-21).

² Bar, armazém da região da Campanha; ponto de encontro para os homens conversarem e tomarem cachaça.

³ Bagual: cavalo ainda não domado.

⁴ "Peleia": briga, arruaça, luta a socos ou com facas.

⁵ "Surungo": baile de campanha, de pouca categoria.

⁶ "Charla": "fala", influência da língua espanhola portuguesa na fronteira.

⁷ "China": mulher mestiça, filha de portugueses ou espanhóis com índias, "mulheres de má fama".

- ⁸ “Anca”: quadril do cavalo ou égua, também termo aplicado aos quadris da mulher.
- ⁹ “Achicar”: tomar posturas de mulher, ser covarde.
- ¹⁰ “Cordeona”: o mesmo que acordeon. Gaita, instrumento musical muito usado para acompanhar as músicas tradicionalistas.
- ¹¹ “Rincão”: local incerto e não sabido, indicando, no caso, filho “bastardo”.
- ¹² “Biboca”: local de pouca qualidade, incerto, podendo ser no meio do mato; local sujo ou “mal falado”.
- ¹³ “Encardida”: noite suja, escura, sem luar.
- ¹⁴ “Agüente o banco”: fique ‘bem comportado’, sem brigar.
- ¹⁵ “Comissário”: representante da polícia ou da brigada militar.
- ¹⁶ “Aproma”: aqui no sentido de paradeiro, de arrumar trabalho fixo, de “se aquerenciar”, i.e., ficar na “querência”, ter moradia fixa.
- ¹⁷ “Desencilha”: tira os arreios que são colocados no lombo do animal para montar-se nele.
- ¹⁸ “Acolherados”: no sentido de unidos.
- ¹⁹ “Fadário”: fado, destino.
- ²⁰ “Empandilhado”: usado aqui no sentido de atrevido.
- ²¹ “Me prega o grito”: no sentido de que “lhe fala sem respeito”.
- ²² “Guapo”: corajoso.
- ²³ “Matungo”: cavalo sem raça definida, ordinário, mal domado ou sem valor.
- ²⁴ “Mutuca”: inseto muito comum na região, cuja picada dói e provoca coceira.
- ²⁵ “Cachaço”: usado aqui no sentido de baixar a cabeça, obedecer.
- ²⁶ “Cabrestear”: obedecer, como o cavalo obedece ao que lhe monta e lhe prende pelo “cabresto”.
- ²⁷ “Tuna”: planta coberta de espinhos
- ²⁸ “Cina-cina”: um capim alto, vegetação comum na região.

Referências

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, Narrativas e Pesquisa Autobiográfica. **História da Educação**. Publicação Semestral. Pelotas: FAE/UFPEL, n° 14, set. 2003.
- BACHELARD, Gaston. **A Formação do Espírito Científico**: Contribuição para uma Psicanálise do Conhecimento. Traduzido por: Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- _____. **O novo espírito científico**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1986.
- BASSANEZI, Carla. “Mulheres dos Anos Dourados”. In: PRIORE, Mary Del. **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. “A Dominação Masculina”. In: **Educação e Realidade/Cadernos de Educação**. Publicação semestral. Porto Alegre: FAGED/UFGRS, n° 02, jun./dez., 1995. p. 133-184.
- _____. **A Dominação Masculina**. Traduzido por Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 1999.
- _____. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BRACKENRIDGE, H.M. “Viagem à América do Sul (1820)”. In: TAMBARA, Elomar (org.) **Viajantes e Cronistas na Região dos Gaúchos**: século XX. Pelotas: Seiva Publicações, 2000.
- CORONEL, Luís. **O Cavalo Verde**. Porto Alegre: Mecenaz, 2002.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do Imaginário**. Traduzido por Hélder Godinho. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. As estruturas antropológicas do Imaginário. *Apud* PORTO, Maria do Rosário **Tessituras do Imaginário**. Cuiabá: EdUNIC, 2000.

FONSECA, A.V. **Formação do Gaúcho**. Passo Fundo: Diário da Manhã, 1982.

GARCIA, Regina L. **A Professora Investigadora e o Processo de Produção de Novos Conhecimentos sobre a Prática Pedagógica**. [s.l.]: ENDIPE, 1998. p. 285-302.

GOLIN, T. **Por Baixo do Poncho**: Contribuição à Cultura Gauchesca. Porto Alegre: Tchê, 1987.

LUCENA, Hipólito. **Meus Pagos**. Bagé, RS: Gráfica Cidade dos Meninos, 1961.

PEDRO, Joana Maria. “Mulheres do Sul”. *In*: PRIORE, Mary Del. **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001.

PIRES, Vera Lúcia. “Discurso e Gênero: sob o Sino da Contradição, a Identidade e a Resistência do Sujeito e do Sentido”. *In*: **Letras de Hoje**. Publicação. Porto Alegre: n° 2, v.34, jun. 1999. p. 243-284

PORTO, Maria do Rosário Silveira. “Imaginário e Cultura: Escorrências na Educação”. *In*: PORTO, SANCHES TEIXEIRA, FERREIRA SANTOS & BANDEIRA (orgs.): **Tessituras do Imaginário**. Cuiabá: EdUNIC, 2000.

RANGEL, Mary. “A Análise de Conteúdo e a Análise do Discurso como Opções Metodológicas na Pesquisa

de Representação Social”. *In*: **Cadernos de Educação**. Publicação Semestral. Pelotas: FAE/UFPEL, jul.-dez. 1998.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A Vez e a Voz dos Professores**: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

STEPHANOU, Maria. **Narrativas e História Oral**. Pelotas, UFPel, 11 dez. 2003. Palestra.

_____. “Propaganda e Educação Sanitária no Rio Grande do Sul nos anos 20 e 30”. *In*: **História da Educação**. Publicação Semestral. Pelotas: ASPHE/FAE/UFPEL, abr. 2002. p. 8-16

TAMBARA, Elomar (org.) **Viajantes e Cronistas na Região dos Gaúchos**: século XIX. Pelotas: Seiva Publicações, 2000.

_____. “Problemas Teórico-Metodológicos da História da Educação”. *In*: SAVIANI, Demeval; COMBARDI, José Claudinei e SANFELICE, José Luís (orgs.) **História e História da Educação**: o Debate Teórico-Metodológico Atual. 2.ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2000.

_____. “Profissionalização, Escola Normal, Feminização e Feminilização: Magistério Sul-Rio-Grandense de Instrução Pública – 1880/1935”. *In*: HYPOLITO, Álvaro M., VIEIRA, Jarbas dos S., GARCIA, Maria Manuela (orgs.). **Trabalho Docente**: Formação de Identidades. Pelotas: Seiva, 2002.

VARGAS NETO. **Tropilha Crioula e Gado Xucro**: Versos Gauchescos. Porto Alegre: Globo, 1959.

VERÍSSIMO, Érico. **O Tempo e o Vento**. 3.ed. Porto Alegre: Globo, 1962.

Sobre a Autora:

Berenice Lagos Guedes é doutoranda pela Universidade Federal de Pelotas-RS.