

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Instituto de Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social e Cultural



Dissertação

**“Me” vou pilchado pra aula, um tento atando os “caderno”,
que eu sou o próprio Rio Grande cruzando o mundo moderno:**
um estudo antropológico sobre a construção e atualização da
identidade-subjetividade gaúcha no Instituto Federal Sul-rio-grandense,
Campus Pelotas - Visconde da Graça (IFSul CaVG).

Cristiano Lemes da Silva

Pelotas, 2016

Cristiano Lemes da Silva

**“Me” vou pilchado pra aula, um tento atando os “caderno”,
que eu sou o próprio Rio Grande cruzando o mundo moderno:**
um estudo antropológico sobre a construção e atualização da
identidade-subjetividade gaúcha no Instituto Federal Sul-rio-grandense,
Campus Pelotas - Visconde da Graça (IFSul CaVG).

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Antropologia do Instituto
de Ciências Humanas da Universidade
Federal de Pelotas, como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em
Antropologia.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Luiz Pereira da Silva Neto

Pelotas, 2016

Universidade federal de Pelotas / Sistema de Biblioteca
Catalogação na Publicação

S586m Silva, Cristiano Lemes da
“Me” vou pilchado pra aula, um tento atando os
“caderno”, que eu sou o próprio Rio Grande cruzando o
mundo moderno : um estudo antropológico sobre a
construção e atualização da identidade-subjetividade
gaúcha no Instituto Federal Sul-rio-grandense, Campus
Pelotas - Visconde da Graça (IFSUL CaVG) / Cristiano
Lemes da Silva ; Francisco Luiz Pereira da Silva Neto,
orientador. — Pelotas, 2016.
136 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação
em Antropologia, Instituto de Ciências Humanas,
Universidade Federal de Pelotas, 2016.

1. Identidade. 2. Tradição. 3. Modernidade. 4. Alunos. 5.
Escola técnica. I. Silva Neto, Francisco Luiz Pereira da,
orient. II. Título.

CDD : 305.8

Cristiano Lemes da Silva

**“Me” vou pilchado pra aula, um tento atando os “caderno”,
que eu sou o próprio Rio Grande cruzando o mundo moderno:**
um estudo antropológico sobre a construção e atualização da
identidade-subjetividade gaúcha no Instituto Federal Sul-rio-grandense,
Campus Pelotas - Visconde da Graça (IFSul CaVG).

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Antropologia, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social e Cultura, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa:

Banca Examinadora:

.....
Prof. Dr. Francisco Luiz Pereira da Silva Neto (Orientador)
Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

.....
Prof.^a Dr.^a Flávia Maria Silva Rieth
Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

.....
Prof. Dr. Jarbas Santos Vieira
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Dedico este trabalho a minha esposa,
Letícia, e aos meus filh@s, Guilherme e
Helena.

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus pelas graças alcançadas e pelas bênçãos derramadas sobre minha família, nos alimentando com fé para enfrentar e vencer todas as batalhas do dia a dia.

À minha esposa Letícia, a qual é meu porto seguro, meu amor, mãe amorosa, minha melhor amiga e companheira diária, que não mede esforços para manter a harmonia da nossa família.

Aos meus filh@s, Guilherme e Helena, os quais amo muito, que enchem meus dias de alegria e que despertam a criança que há dentro de mim, que me ensinam com perguntas e respostas jamais feitas e que, naqueles dias tensos de estudo para a produção desta dissertação, me puxaram pela mão e eu, sem hesitar, fui brincar para, quem sabe, aprender mais.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Francisco Luiz Pereira Neto, pelos seus ensinamentos, por sua exigência prudente, por sua paciência, por suas excelentes propostas de leituras - as quais nos proporcionaram discussões extremamente valiosas - e por acreditar no meu trabalho.

À professora Flávia Rieth, minha primeira professora de Antropologia e a grande responsável pelo meu encanto por essa disciplina, que é a mais sensível das Ciências Sociais.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFPel, por terem contribuído com a minha formação.

À secretária do Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Thaise, por sua dedicação, competência e paciência.

À direção do IFSul CaVG representada pelo Diretor-geral Álvaro Nebel.

Aos amigos do NEPEC, por proporcionarem grandes momentos de discussão a partir de excelentes leituras, pelas manifestações de carinho e pelas boas risadas.

Aos amigos do GEEUR que, apesar do pouco tempo, tornaram-se importantes colaboradores através de grandes discussões acerca do debate antropológico.

Aos alunos e frequentadores do CTG Rancho Grande que colaboraram com esta pesquisa, compartilhando suas vivências em todos os espaços de socialização do CAVG.

À professora Lilia Pereira, por me proporcionar uma grande experiência etnográfica ao participar de sua aula prática de Zootecnia, a qual titulei de “Que aula bem gaúcha!”

Ao intelectual orgânico, professor Leonel Antunez, por sua ampla e importante contribuição neste estudo, pois não mediu esforços para colaborar com dados históricos, boas histórias e anedotas.

Aos interlocutores professores do CAVG, Lúcio Neves, Márcio Mariot e Amauri Costa, que contribuíram intensamente para a realização deste estudo, sempre solícitos em colaborar.

Ao interlocutor professor, poeta e ex-aluno do CAVG, Carlos Eugênio (Vacaria), ao professor do curso de Agronomia da UFPel e ex-aluno, Dr. Moacir Elias, por suas colaborações e auxílios para esta pesquisa, e ao professor e ex-aluno do CAVG, Dr. Gilberto Alves, por suas contribuições, principalmente, a respeito da historiografia da tradição gaúcha no contexto do CAVG.

Por fim, agradeço a todos e todas que de alguma forma contribuíram para a realização deste estudo.

(...) Contam a história
Que as margens do açude CAVG
Ranchinhos começam a nascer
com a rudeza de galpões
E alunos de outros rincões
estribados na saudade
Fazem seu próprio estado
pois cada rancho é cidade

Neles contavam história
de tradições e de guerra
relembavam suas terras
em rodas de chimarrão
cada um foi um torrão
que por ali se expande
e os pequenos ranchinhos
formaram o Rancho Grande

Desde então somente glórias
alicerçaram emoções
E com o lema
“Pelo Rio Grande, revivendo as tradições”
Uniu muito mais ainda
quem diante a modernidade
Palanqueou-se no passado
sem perda de identidade (...)

(Trecho da poesia: “*História de um Grande Rancho*”, do poeta,
professor e ex-aluno do CAVG, Carlos Eugênio da Costa
“Vacaria”).



CAPA

“Me” vou pilchado pra aula.

Aluno percorrendo a estrada de entrada do CAVG (túnel natural) em direção aos setores de ensino e produção da escola.

Fonte: acervo pessoal do autor.

SILVA, Cristiano Lemes da. **“Me” vou pilchado pra aula, um tento atando os “caderno”, que eu sou o próprio Rio Grande cruzando o mundo moderno**: um estudo antropológico sobre a construção e atualização da identidade-subjetividade gaúcha no Instituto Federal Sul-rio-grandense, Campus Pelotas - Visconde da Graça (IFSul CaVG). 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social e Cultural) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

O estudo aqui proposto consiste em contribuir para a compreensão do processo de construção e atualização da identidade-subjetividade gaúcha entre os alunos e alunas do ensino médio técnico do Instituto Federal Sul-rio-grandense, Campus Pelotas - Visconde da Graça (IFSul CaVG). O estudo desenvolvido junto aos estudantes insere-se como desdobramento de um projeto amplo e interdisciplinar denominado Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC) – Lidas Campeiras, vinculado ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e coordenado pelo curso de Bacharelado em Antropologia do Instituto de Ciências Humanas (ICH) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Nesse estudo, deseja-se evidenciar o contexto cultural que compõe tais construções e atualizações, as quais podem ser entendidas como uma intrínseca relação dialética entre o “tradicional” e o “moderno”, em que se pode observar a capacidade de alunos e alunas em (re)significar tanto o “moderno” a partir do “tradicional”, quanto o “tradicional” a partir do “moderno”. Com isso, objetiva-se contribuir para a interpretação dos significados atribuídos e negociados pelos sujeitos acerca da construção da identidade-subjetividade gaúcha e da produção tecnológica, bem como apontar as ações, usos e estratégias acionados para tais construções. A coexistência no IFSul CaVG de uma “efervescência tecnológica”, configurada a partir da produção de conhecimentos técnicos e tecnológicos vivenciados na escola, e uma identidade gaúcha, constituída fortemente pela existência de um Centro de Tradições Gaúchas (CTG) na instituição, figura o pano de fundo desse estudo. O desafio, portanto, neste debate, consiste em estabelecer entre a tradição gaúcha e a modernidade, aqui compreendida como a produção do conhecimento técnico-científico na escola, não como duas entidades dicotomizadas entre si, mas necessariamente buscar por meios bibliográficos e etnográficos, desvelar as dinâmicas e circulações da tradição gaúcha enquanto construtora de identidades-subjetividades inseridas no contexto da modernidade, culminando numa espécie de “modernidade regionalizada”.

Palavras-chave: identidade; tradição; modernidade; alunos; escola técnica.

SILVA, Cristiano Lemes da. **«Moi» pilchar à la classe un essai d'attacher le "bloc-notes" dont je suis le Rio Grande se croisant le monde moderne**: une étude anthropologique sur la construction et la mise à niveau de l'identité-subjectivité de l'État dans l'Institut fédéral Sul-rio-grandense, Campus Pelotas- Visconde da Graça (IFSul CaVG). 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social e Cultural) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

L'étude proposée ici est de contribuer à la compréhension du processus de construction et de mise à jour de l'identité-subjectivité gaúcho chez les élèves et les étudiants de l'entraîneur de l'école secondaire de l'Institut fédéral de Rio Grande du Sud Campus Pelotas Visconde da Graça (IF South C en moyenne). L'étude menée avec des étudiants fait partie en tant que développement d'un projet vaste et interdisciplinaire appelé l'Inventaire national des références culturelles (INRC) - butineuses non lus, lié à l'Institut du patrimoine historique et artistique (IPHAN) et coordonné par le cours du baccalauréat en anthropologie l'Institut des sciences humaines (ICH) de l'Université fédérale de Pelotas (UFPel). Dans cette étude, nous voulons mettre en évidence le contexte culturel qui fait de telles constructions et les améliorations qui peuvent être comprises comme une relation dialectique intrinsèque entre «traditionnelle» et «moderne», où vous pourrez observer la capacité des élèves et étudiants (re) signifie à la fois «moderne» de la «traditionnelle» et le «traditionnel» de la «moderne». Ainsi, l'objectif est de contribuer à l'interprétation des significations attribuées par les sujets et négociés sur la construction de l'identité, de la subjectivité de l'Etat et de la technologie de production ainsi que le point sur les actions, les pratiques et les stratégies entraînées à ces constructions. La coexistence dans le avg IF Sud C d'une «effervescence technologique» mis de la production de connaissances techniques et technologiques a connu à l'école et une identité Gaúcho fortement constituée par l'existence d'un Traditions Gaúcho Center (CTG) dans l'institution renvoie l'arrière-plan cette étude. Le défi, par conséquent, ce débat est d'établir entre la tradition gaúcho et modernité, ici comprise comme la production de connaissances techniques et scientifiques à l'école, non pas comme deux entités dichotomiques l'autre, mais nécessairement la recherche pour les médias bibliographiques et ethnographiques, révéler les dynamiques et les circulations de la tradition gaúcho tandis que la construction des identités insérées-subjectivités dans le contexte de la modernité aboutissant à une sorte de «modernité régionalisée."

Mots-clés: identité ; tradition ; modernité ; étudiants ; école technique.

Lista de Figuras

Figura 1 - Foto aérea do CaVG.....	24
Figura 2 - Croqui do CaVG.....	25
Figura 3 - Antigo dormitório feminino (CAVG). Atualmente funciona como departamento institucional (CaVG).	52
Figura 4 - Paiol (casa das ovelhas).	53
Figura 5 - Pórtico de entrada do CAVG e, ao lado, em destaque, um trator modelo D da John Deere, fabricado na década de 1920.....	57
Figura 6 - Estrada de entrada do CAVG, onde as árvores formam um “túnel natural”.	58
Figura 7 - Prédio carinhosamente conhecido como <i>pulga</i> . Atualmente, neste espaço concentram-se salas de aula e um auditório.	60
Figura 8 - Alunos na varanda do CTG Rancho Grande jogando truco (jogo de cartas).	63
Figura 9 - Alunos em frente ao Grêmio Estudantil.....	64
Figura 10 - Alunos no interior do CTG Rancho Grande.	68
Figura 11 - O <i>rodeiozinho</i> : torneio de <i>vaca parada</i>	71
Figura 12 - Em destaque o Patrão do CTG Rancho Grande, Leandro Peraça, e o Diretor Geral do CAVG, Álvaro Nebel.	74
Figura 13 - Descornadeira.....	76
Figura 14 - Os técnicos (macacão azul).	82
Figura 15 - Aula de Produção Vegetal ao ar livre com o professor Márcio Mariot.....	86
Figura 16 - Aula de Produção Vegetal no laboratório com o professor Márcio Mariot.	87
Figura 17 - Alunos gaúchos na aula de Climatologia Rural com o Professor Lúcio Neves.	100
Figura 18 - Alunos do curso técnico em agropecuária em uma aula prática de Produção Vegetal com o professor Márcio Mariot.....	111

Lista de Abreviaturas

ASSEXPA	Associação dos Ex-Patos
CAE	Coordenadoria de Assistência Estudantil
CAVG	Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça
CaVG	Campus Visconde da Graça
CEFET	Centro Federal de Escolas Técnicas
CRA	Coordenação de Registros Acadêmicos
CSCPO	Centro Social Coronel Pedro Osório
CTG	Centro de Tradições Gaúchas
DIREN	Diretoria de Ensino
DTG	Departamento de Tradições Gaúchas
DPEP	Departamento de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação
ETA	Escola Técnica de Viamão/RS
GECPO	Grêmio Estudantil Coronel Pedro Osório
IFSul	Instituto Federal Sul-rio-grandense
IRGA	Instituto Rio Grandense do Arroz
MEC	Ministério da Educação
MTG	Movimento Tradicionalista Gaúcho
NEPEC	Núcleo de Extensão e Pesquisa em Educação, Memória e Cultura
PAVG	Patronato Agrícola Visconde da Graça
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONECIM	Programa Núcleo de Estudos em Ciências e Matemática
RS	Rio Grande do Sul
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas

Sumário

1. Introdução	13
2. Referencial Teórico-Metodológico	18
2.1. Entre a tradição e a modernidade na construção de identidades/subjetividades.....	18
2.2. A Antropologia e o método etnográfico	21
2.3. O local do estudo e o percurso etnográfico	24
3. CAVG - De Educação Patronal à Educação Tecnológica.....	28
3.1. O Visconde da Graça	32
3.2. A Virada Tecnológica – <i>O convênio com a Alemanha foi por acaso.</i>	38
3.3. O <i>Pato</i> e o <i>Pato Gaúcho</i> como identidades institucionais	43
3.4. A <i>transição</i> : CAVG para CaVG	49
4. O Universo CAVG e seus Mundos Culturais	54
4.1. O Universo CAVG	57
4.2. O Ser Gaúcho no CAVG.....	64
4.3. O Rancho: entre o rodeio e o acadêmico.....	69
4.4. <i>Que aula bem gaúcha!</i>	75
4.5. Gaúchos de laboratório, campo e sala de aula.....	84
5. Técnica e tradição a serviço da formação.....	93
5.1. O currículo como invenção cultural	93
5.2. Para além da tradição	98
5.3. O currículo agrícola.....	102
5.4. A ambiguidade da cultura regional.....	104
5.5. <i>Vamo pra lavoura.</i>	111
6. Conclusão	117
Referências	121
Glossário.....	127
Anexos	130

1. Introdução

A proposta central desta dissertação consiste em contribuir para a compreensão do processo de construção e atualização da identidade-subjetividade gaúcha entre os estudantes do ensino médio técnico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Campus Pelotas - Visconde da Graça (IFSul CaVG). Nesse sentido, desejo evidenciar o contexto que compõe tais construções e atualizações, as quais podem ser entendidas como uma intrínseca relação dialética¹ entre o “tradicional” e o “moderno”, pois a coexistência de uma “efervescência tecnológica” - configurada a partir da produção de conhecimentos técnicos e tecnológicos vivenciados na escola - e uma identidade gaúcha - constituída fortemente pela existência de um CTG (Centro de Tradições Gaúchas) na instituição - figura o pano de fundo deste estudo.

É importante ressaltar que o presente estudo é fruto de um projeto amplo e interdisciplinar denominado Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC) – Lidas Campeiras de Bagé, RS. Esse empreendimento tinha como objetivo inventariar as lidas campeiras, isto é, saberes e práticas tradicionais produzidas por trabalhadores do campo no município de Bagé, RS e que, conseqüentemente, estendeu-se por toda região do pampa gaúcho.

Os saberes e práticas eram, por exemplo, de alambrador (aquele que faz cerca de alambrado), guasqueiro (aquele que faz artefatos de couro), ou seja, tarefas designadas ao peão de uma fazenda, aqui definido como o trabalhador rural, aquele que executa tarefas em uma fazenda a mando do patrão. O projeto foi vinculado ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e coordenado pelo curso de Bacharelado em Antropologia do Instituto de Ciências Humanas (ICH) da Universidade Federal de Pelotas.

O estudo no IFSul CaVG buscou descrever as complexas relações que articulam estudantes, professores e servidores na instituição escolar, tendo como foco os discursos, os saberes e práticas utilizados por esses sujeitos no processo de

¹ Neste estudo, a dialética não corresponde à ideia hegeliana a qual prescinde os processos de tese, antítese e síntese. Utilizo aqui a dialética wagneriana (WAGNER, 2010), que pressupõe tensão e alternância entre pontos de vista que se sustentam e desafiam, pois o pensamento dialético surge a partir do paradoxo. Nesse sentido, a dialética tem a necessidade de manter os pares de oposição tão opostos quanto reversos.

construção e atualização da identidade gaúcha no IFSul CaVG. Com isso, objetiva-se contribuir para a interpretação dos significados atribuídos e negociados pelos sujeitos acerca da construção da identidade gaúcha e da produção tecnológica, bem como apontar as ações, usos e estratégias acionados para tais construções.

Dito isso, a questão é pensar o contexto que insere a criação e atualização da identidade gaúcha dentro do universo estudantil, assim como as manifestações que ativam tal identidade. O universo estudantil ao qual me refiro pode ser compreendido simultaneamente como rural e urbano; o primeiro, por existir no espaço plantações, lavouras, campos de pastagens, animais (bovinos, equinos, ovinos, suínos e aves), máquinas e implementos agrícolas, isto é, uma paisagem que alude em muitos aspectos à geografia e a tradição² do pampa³ gaúcho.

Simultâneo a esse imaginário rural do pampa, encontra-se um ambiente urbano, com ruas asfaltadas, prédios imponentes e uma elaborada estrutura administrativa de ensino e produção voltada à construção de conhecimento, priorizado neste estudo, o ensino médio técnico, que tem por finalidade formar profissionais nas áreas de agricultura, pecuária e indústria. Vale ressaltar que a escola está inserida no espaço urbano localizado no bairro Três Vendas, em Pelotas, RS, próxima ao Aeroporto Internacional de Pelotas João Simões Lopes Neto.

Sendo assim, a instituição possui uma “efervescência tecnológica”, pois novas perspectivas tecnológicas estão presentes tanto no processo de ensino-aprendizagem quanto nas interações “informais” na escola entre meninos e meninas matriculados no educandário.

A coexistência no IFSul CaVG de uma “efervescência tecnológica” e a identidade gaúcha é o pano de fundo deste estudo. Portanto, proponho refletir sobre o modo de viver e de se relacionar desses alunos que, ao mesmo tempo, vão para as aulas pilchados, trançam tentos (tiras de couro cru), desenham em seus cadernos

² A tradição aqui referida é entendida a partir do conceito de tradição de Erick Hobsbawm (1997, p. 9), que o autor define como tendo um sentido amplo e subjetivo, construída e transformada a partir da incorporação de práticas, valores e normas previamente acordadas.

³ A geografia do pampa a que me refiro consiste em um bioma, isto é, uma região de aproximadamente 750 mil km² com diversidade de fauna e flora e que está localizada na parte meridional do Rio Grande do Sul, atravessando a fronteira sul e chegando à Argentina, Uruguai e parte do Paraguai. Pampa, na língua indígena, significa terra plana, região plana. Esta característica contribuiu para o desenvolvimento da criação pastoril na região, formada por grandes extensões de campos rasteiros com diversidade de gramíneas, que são pastagens importantes para o desenvolvimento bovino.

a paisagem do gaúcho (o pampa, o cavalo, o gado, o violão), e também são envolvidos pelo universo da ciência/técnica, de um conhecimento institucionalizado “formal”, de cunho escolar, o qual tem por finalidade a formação profissional de técnicos voltados à agropecuária e indústria.

Além disso, o título que carrega este trabalho, *“Me” vou pilchado pra aula, um tento atando os “caderno” / Que eu sou o próprio Rio Grande cruzando o mundo moderno*, foi extraído de uma música gaúcha chamada *Bem arreglado* (arreglado, em português, significa arrumado, resolvido, alinhado), de autoria de Piero Ereno e Rodrigo Bauer e interpretada pelo músico nativista e ex-aluno do IFSul CaVG, Joca Martins (ver Anexo III).

A música retrata de forma poética a rotina dos jovens inseridos em uma sociedade ocidental moderna movida pela ciência, tecnologia e todas as suas inovações possíveis, mas que, ao mesmo tempo, mantêm manifestações chamadas de tradicionais. Nesse caso, falamos da tradição gaúcha, que está em constante relação com essas tecnologias, provocando uma espécie de reciprocidade cultural, pois esses jovens parecem buscar as manifestações no tradicional para formatar o moderno e vice-versa, a partir de um fluxo de (re)significações.

A ideia de um *comportamento moderno* vai ao encontro das relações que se estabelecem no IFSul CaVG, visto que a escola possui uma estrutura de valores simbólicos modernos, isto é, o IFSul CaVG é uma instituição escolar e, portanto, pautada no cumprimento de normas estabelecidas pelo conhecimento técnico-científico.

Diante disso, o que está em jogo neste estudo é a compreensão de um fenômeno sociológico e antropológico presente no contexto escolar; por isso, faz-se necessário apresentar aqui os conceitos de modernidade, identidade-subjetividade e tradição contextualizados e relacionados ao cotidiano escolar do IFSul CaVG.

Esse conhecimento técnico-científico produz outro sistema de valores aos alunos, enquanto o conhecimento tradicional gaúcho cumpre um papel afetivo em relação à lida campeira, pois as ações da lida - como o laçar, a castração de animais e o manuseio das ferramentas - são ritualizadas pelos alunos durante as aulas práticas, embasadas pelo conhecimento técnico-científico. A afetividade dos alunos em relação às ações da lida campeira não os impede de produzir diferentes sistemas de valores, pois o instante da aula constrói identidades-subjetividades,

tendo em vista que estas estão sempre se afirmando na força de uma ação, em um processo de agenciamento de práticas.

Parece inevitável a relação entre o gaúcho/gaudério presente na instituição com o Curso Técnico em Agropecuária do IFSul CaVG, na medida que o homem campeiro gaúcho tem a lida do campo como principal atividade prática e a escola, por sua vez, traduz essa atividade prática ministrando conteúdos sobre essa lida. No entanto, ela apresenta outros elementos simbólicos: critérios diferentes, dimensões, medidas, com mais noções preventivas que buscam um aumento da produtividade.

Diante do exposto, o presente estudo divide-se em quatro capítulos. O primeiro, *Referencial Teórico e Metodológico*, traz a discussão teórica e metodológica. Nesse sentido, será discutida a ideia de identidade-subjetividade a partir dos conceitos de Barth (2000) e Hall (2006), em que o primeiro a define como sendo relacional e situacional, constituída de acordo com o contexto, e o segundo como uma “celebração móvel”, formada e transformada em relação às maneiras pelas quais somos representados e interpelados na vida social.

Os conceitos de tradição e modernidade completam a trinca conceitual deste trabalho. A tradição é apresentada a partir de Hobsbawm (1997), que a define como um elemento que se constitui no contexto da modernidade, que, por sua vez, segundo Habermas (1992), deve ser entendida como um esforço intelectual de promover o desenvolvimento da ciência, da racionalidade e individualismo.

A discussão metodológica também é contemplada neste capítulo, sendo assim, apresento o desenvolvimento do método etnográfico enquanto um método qualitativo de pesquisa social, no qual a participação e o convívio com o grupo social estudado se constituem como essenciais à interpretação do objeto de estudo.

O segundo capítulo da dissertação, *CAVG – De Educação Patronal à Educação Tecnológica*, consiste em construir uma narrativa socioinstitucional a respeito do CAVG, tendo como ponto de partida a interpretação de narrativas produzidas pelos *nativos*, documentos institucionais, além de narrativas literárias sobre a escola retiradas das obras do professor Leonel Antunez.

O capítulo três, *O Universo CAVG e seus Mundos Culturais*, é reservado à etnografia e consiste na exploração da experiência de campo embasada pela teoria antropológica. Minha convivência com alunos, professores e funcionários traduziu-se em um texto etnográfico preocupado em estabelecer com eles uma relação, pois a

compreensão de outra cultura envolve duas variáveis do fenômeno humano, ela visa a construção intelectual entre elas, isto é, uma compreensão que inclua ambas.

Portanto, o que será apresentado neste terceiro capítulo trata-se de uma experiência etnográfica em que me encontrei, simultaneamente, em dois mundos culturais: o mundo da tradição gaúcha, dos gaúchos do CTG Rancho Grande, enquanto estudantes do ensino médio técnico do CAVG, e o mundo urbano e da ciência, do qual eu vinha.

No quarto e último capítulo, *Técnica e tradição a serviço da formação*, busco elaborar um arcabouço teórico que reúna elementos capazes de compreender a negociação entre um conhecimento técnico-científico, constituído a partir de um ensino formal proposto pela escola, e um conhecimento tradicional gaúcho, que passa a agenciar com esse ensino formal, tornando-se propositivo através de outra vertente pedagógica, formada por um conhecimento praticado e instituído pelas ações práticas dos alunos na escola.

2. Referencial Teórico-Metodológico

A pesquisa conta com conceitos-chave, como o de identidade, que, de acordo com Barth (2000), é relacional e situacional, sendo constituído pelos próprios sujeitos, isto é, todos os símbolos, manifestações e padrões de valores são exibidos ou negados de acordo com o contexto.

Os conceitos de tradição e modernidade completam a trinca conceitual que sustenta este trabalho. Assim, a tradição é pensada a partir de Hobsbawm (1997), que a define como um elemento formado no contexto do Estado-nação e, portanto, da modernidade. Quanto à modernidade, de acordo com Habermas (1992), o projeto da modernidade se constituiu através de um esforço intelectual dos iluministas no século XVIII, que tinha como objetivo promover o desenvolvimento da ciência, da moralidade, das leis universais e da liberdade artística.

2.1. Entre a tradição e a modernidade na construção de identidades/subjetividades

O aluno gaúcho contemporâneo do CAVG, principal foco deste estudo, não possui uma identidade fixa, isto é, existe uma subjetividade que transborda os limites da identidade enquanto algo em si mesma. O que existe é uma constante mudança na constituição do indivíduo enquanto sujeito social; assim, a identidade-subjetividade corresponde a um instante de um determinado processo, ou seja, um instante que é capturado por um *olhar* num determinado momento. Nas palavras de Stuart Hall (2006), a identidade do sujeito contemporâneo é uma *celebração móvel*:

A identidade torna-se uma “celebração móvel” formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam, definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “EU” coerente (HALL, 2006, p. 13).

Acredito que a construção e atualização da identidade gaúcha no CAVG inserem-se num contexto povoado por valores atribuídos à racionalidade técnica, a qual é ancorada por sentidos e valores fundamentados na ciência ocidental

moderna. Estes, por sua vez, passam a ser conectados a sentidos afetivos e valores morais próprios à visão de mundo da tradição gaúcha através de práticas e ações reconhecidas como artefatos de construção do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Weber (1968), o momento da modernidade, a partir do próprio mundo da racionalização, foi instaurado segundo as esferas de valor da economia capitalista, de um Estado burocrático, das artes, da moralidade e da ciência, as quais são entendidos como fenômenos da sociedade ocidental.

A modernidade tem início, enquanto momento na sociedade ocidental, em meados do século XV, consequência da expansão marítima promovida pelos europeus em busca de novos mercados. Além disso, foi instaurada na crença da transformação do mundo através do conhecimento científico e racionalizado; isto é, esse momento moderno traz ao indivíduo a possibilidade de conquistar sua emancipação a partir da consciência de liberdade e criatividade geradas por um acúmulo de conhecimento e racionalidade.

Segundo Habermas (1992), o projeto da modernidade se constituiu através de um esforço intelectual dos iluministas no século XVIII e teve como objetivo promover o desenvolvimento da ciência, da moralidade, das leis universais e da liberdade artística. Ainda de acordo com o autor, uma das características da modernidade é a chamada razão instrumental, um fenômeno operado a partir da preocupação dos indivíduos frente à administração da vida, pois isso parece distanciá-los de uma reflexão moral.

Bauman, em seu livro *Modernidade e Holocausto* (1998), traz os horrores do Holocausto na II Guerra Mundial (1939–1945) para apresentar um arcabouço teórico de como a modernidade, através da racionalidade instrumental, passa a atingir o seu ápice. O autor revela alguns exemplos em que aqueles indivíduos que trabalhavam nas câmaras de gás - os torturadores e todos que de alguma forma compartilhavam com as atrocidades nazistas no Holocausto - eram também capazes de levar uma vida “normal”, isto é, levantar pela manhã, acordar o filho/a e levá-lo/a à escola, cumprir com as suas atividades nos campos de concentração, voltar para casa à noite, conversar sobre como foi o dia com o seu cônjuge, rezar, jantar, ler um livro, enfim, levar uma vida, até certo ponto, “normal”.

É claro que esse exemplo escatológico e trágico revela o ápice, ou seja, uma extremidade da racionalidade instrumental moderna. Contudo, Bauman traz com isso uma reflexão acerca da modernidade e suas consequências a tal ponto de

cogitar que, se esse é o diagnóstico da modernidade (isto é, de que os indivíduos possuem uma consciência racional fortemente operada na ideia de resolver problemas, contrapondo-se a uma reflexão moral, que, por sua vez, estaria relacionada a questões sentimentais e emocionais muito características nas sociedades ditas tradicionais, com um número menor de indivíduos, por exemplo, uma pequena comunidade), então, talvez fosse melhor que ela fracassasse.

Diante do exposto, a modernidade pode ser entendida como um momento histórico instaurado, tornando-se um fenômeno típico da sociedade ocidental, cuja intenção se constituiu em provocar um estilo, costume de vida e organização social mais ou menos universais em suas influências (GIDDENS, 1991, p. 11).

No entanto, no bojo da modernidade surgiram movimentos que coincidiam em suas reivindicações, principalmente em relação às questões ligadas à liberdade artística, moralidade e às esferas de valores. No Brasil, os modernistas procuravam contribuir para o processo de construção do Estado-nação atribuindo-lhe sentido através do conhecimento embasado nas especificidades culturais do país, fazendo, assim, uma (re)significação do passado colonial/rural e da diversidade cultural brasileira para, com isso, produzir um discurso substancial sobre nossa formação social.

No entanto, antes de produzir uma cultura nacional, era extremamente necessário inventariar nossas próprias tradições e expressões culturais regionais através da coleta de dados acerca da nossa constituição social. Para que se chegasse nesse nível, recorria-se a obras literárias que, de certa forma, resgatassem aspectos das expressões culturais mais recorrentes no interior do país.

Eric Hobsbawm, em *A Invenção das Tradições* (1997), busca compreender como se constitui a invenção das tradições no contexto do Estado-nação. Segundo o autor, a tradição é um campo que envolve e se constitui como uma forma de integridade que busca garantir a preservação. Nesse sentido, a tradição passa a ter um caráter normativo, relacionando-se com processos interpretativos em que tanto o passado quanto o presente são conectados ao futuro. Assim, Hobsbawm define a tradição como:

O termo “tradição inventada” é utilizado num sentido amplo, mas nunca indefinido. Inclui tanto as “tradições” realmente inventadas, construídas e formalmente institucionalizadas, quanto as que surgiram de maneira mais difícil de localizar num período limitado – às vezes coisas de poucos anos apenas – e se estabeleceram com enorme rapidez. (...) Por “tradição

inventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas: tais práticas de natureza ritual ou simbólica visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado (HOBBSAWM, 1997, p. 09).

De acordo com Anthony Giddens (2002, p. 46), *“muito daquilo que consideramos tradicionais, alicerçados na neblina do tempo, não passam, na verdade, de produto do último par de séculos, que, por sua vez, são ainda mais recentes.”* Ainda segundo o autor, *“a palavra tradição origina-se no latim, do verbo tradere, o qual significa trazer, entregar, transmitir e ensinar ou: dar qualquer coisa a guarda de outra pessoa.”*

Desse modo, pode-se entender a ideia de tradição como fruto do mundo moderno por ser produto de elaborações conscientes e inconscientes, operadas por sujeitos e grupos sociais e implicando sempre em relações de poder. Assim, a tradição é capaz de transmitir usos, costumes, crenças, maneiras de fazer e agir, traços culturais, símbolos, ideologias, histórias e memórias, os quais são transmitidos através das relações sociais e manifestações artísticas, absorvidas pelos sujeitos e suas culturas como padrões ideais de ação e comportamento (GIDDENS, 2002, p. 47).

2.2. A Antropologia e o método etnográfico

A antropologia estuda o fenômeno do homem – a mente do homem, seu corpo, sua evolução, origens, instrumentos, arte ou grupos, não simplesmente em si mesmos, mas como elementos ou aspectos de um padrão geral ou de um todo. Para enfatizar esse fato e integrá-lo a seus esforços, os antropólogos tomaram uma palavra de uso corrente para nomear o fenômeno e difundiram seu uso. Essa palavra é *cultura* (WAGNER, 2012, p. 37).

A ideia de cultura atravessa todo o processo de construção da Antropologia enquanto disciplina. Por vezes, através de seus expoentes intelectuais, ela denunciou aquilo que considerava equivocado, promovendo, dessa maneira, certa militância antropológica, contrapondo-se a todo e qualquer tipo de discriminação étnica e cultural e defendendo a ideia de que a diversidade se caracteriza como uma das maiores riquezas da humanidade.

Clifford Geertz, expoente da Antropologia americana, concebe a ciência do antropólogo como sendo interpretativa, sempre em busca de significados,

procurando interpretar e compreender expressões sociais que são enigmáticas em sua superfície de entendimento. Ainda de acordo com o autor, a cultura não é uma entidade a qual se possam relacionar acontecimentos sociais, mas um contexto dentro do qual pode-se descrever todos esses fenômenos sociais de maneira inteligível, isto é, densa.

O conceito de cultura que eu defendo é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise, portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa a procura de significados (GEERTZ, 1978, p. 15).

Herdeiro de uma antropologia culturalista norte-americana, Roy Wagner incorpora uma posição interpretativa concebida a partir dos estudos de Geertz. No entanto, a marca de Roy Wagner no estudo da Antropologia é apontá-la como a disciplina que inventa a cultura através da cultura. Isto é, o próprio estudo da cultura também é cultura e, simultaneamente, a cultura é o instrumento para sua invenção.

A cultura é entendida como um processo relacional da sociedade do antropólogo, derivado do *choque cultural* com o outro. Em toda relação antropológica (humana), aqueles que estudamos buscam dar sentido à nossa presença entre eles e, conseqüentemente, procuram dar sentido a nossa cultura. O sentido ao que cada um faz, o antropólogo e o *nativo*, é construído por cada uma das partes por intermédio do processo inventivo. A invenção, palavra recorrente no trabalho de Wagner, é entendida como um processo que ocorre de forma objetiva, por meio de observação e aprendizado, e não como uma espécie de livre fantasia (WAGNER, 2012).

O estudo antropológico se constitui como o próprio estudo etnográfico; ambos se fundem no processo de produção/invenção do antropólogo acerca do seu objeto de estudo. Assim, o texto etnográfico torna-se a *prova científica* do pesquisador. Prova, esta, que é produzida/inventada tanto pelo pesquisador quanto pelo *nativo*. Para Roy Wagner,

O antropólogo social ou cultural, ainda que por vezes possa recorrer à amostragem, está comprometido com um tipo diferente de rigor; baseado na profundidade e abrangência de seu entendimento da cultura estudada (WAGNER, 2012, p. 42).

O procedimento metodológico utilizado nesta pesquisa é o método etnográfico, o qual se caracteriza por ser um método qualitativo de pesquisa de campo. A etnografia é um método de pesquisa de campo que se justifica neste estudo justamente por colocar o pesquisador em relação direta com o grupo social estudado, na qual todas as observações são constituídas a partir de uma descrição singular das estruturas de significados e ações dos sujeitos.

De acordo com Eckert (2008), a pesquisa etnográfica é feita em campo e desenvolvida por meio de técnicas e ações de coleta de dados. Esse trabalho consiste em uma convivência mais ou menos prolongada do antropólogo junto ao grupo social estudado. Desse modo, segundo a autora, a etnografia participante consiste na *“atitude de estar presente com regularidade, (...) participar das rotinas do grupo social estudado, e sua técnica consiste na observação participante”* (ECKERT, 2008, p. 3).

Roberto Cardoso de Oliveira, em sua obra *O trabalho do antropólogo – olhar, ouvir, escrever* (1996), demonstra como o etnógrafo deve agir diante de um fenômeno social. Em primeiro lugar, o pesquisador deve exercer uma percepção sensível de observador. Para o presente estudo, o convívio com os alunos gaúchos me possibilitou um *olhar* atento e meticuloso acerca das maneiras de agir e pensar desses alunos. Assim como o *olhar*, o saber *ouvir* consiste na sensibilidade do etnógrafo de perceber o *falar* dos sujeitos, os gestos que implicam esse *falar*, assim como o silêncio que o abrange; isto é, saber *ouvir* possibilita ao pesquisador navegar pelas histórias dos sujeitos, permitindo que eles revelem sua maneira de estar no mundo.

Por fim, de posse dos elementos colhidos em campo é que se dará o ato de *escrever*. A escrita é uma expressão reflexiva do etnógrafo, a qual deverá ser realizada separadamente dos atos de *olhar* e *ouvir*. Ou seja, a escrita, neste estudo, foi construída distante do cotidiano da escola, dos alunos, professores e funcionários. A escrita é o momento que o pesquisador utiliza para refletir acerca das ações do grupo estudado, pensar sobre as falas dos sujeitos, os gestos e as práticas. O ato de *escrever* consiste na reflexão de como o material etnográfico torna-se significativo à pesquisa.

2.3. O local do estudo e o percurso etnográfico

Neste primeiro momento busco apresentar de forma clara e objetiva o local do estudo, os espaços de socialização e também os primeiros encontros etnográficos. Porém, tanto o local do estudo quanto a experiência de campo, fundamentada no contato etnográfico, serão aprofundados no decorrer desta dissertação.

O local destinado a este estudo, o IFSul CaVG⁴, está localizado na cidade de Pelotas, RS, no bairro Três Vendas, ao lado do Aeroporto Internacional de Pelotas João Simões Lopes Neto, pois esse, que dá nome ao aeroporto, foi poeta e sobrinho de Ildefonso Simões Lopes, o qual, enquanto Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio (1919 – 1922), empenhou-se pela vinda do então Patronato Agrícola Visconde da Graça para Pelotas; hoje, IFSul CaVG.

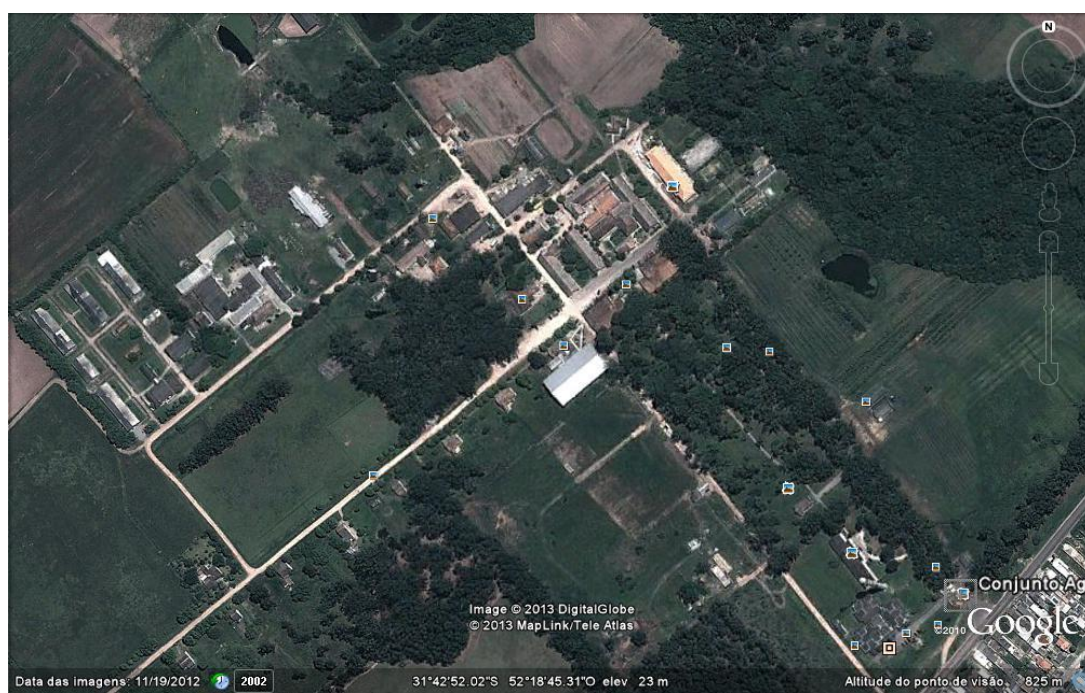


Figura 1 - Foto aérea do CaVG.

⁴ Cabe ressaltar que o nome ainda hoje preservado, Visconde da Graça, é originário de um desdobramento político fundamental para a vinda de um Patronato a Pelotas. Tal desdobramento refere-se a uma homenagem ao pai do Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio (1919–1922), Ildefonso Simões Lopes, principal articulador político para a fundação do Patronato Agrícola Visconde da Graça, em 12 de outubro de 1923, pois João Simões Lopes, pai do Ministro, foi distinguido Barão da Graça em 1872 e elevado ao título de Visconde da Graça em 1876. Fundado na década de 1920 e inicialmente com o nome de Patronato Agrícola Visconde da Graça, a escola passou por várias nomenclaturas ao longo dos anos, porém, manteve sempre o codinome “Visconde da Graça”. Quando se vinculou à Universidade Federal de Pelotas (UFPEl) na década de 1970, a escola passou a chamar-se Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça (CAVG), permanecendo assim por mais de quatro décadas e tornando a sigla “CAVG” popular na comunidade.

Fonte: <http://cavg.ifsul.edu.br/localizacao.html>



Figura 2 - Croqui do CaVG.
Fonte: acervo pessoal do autor.

O *Cavegê* permanece vivo mesmo após a escola se desligar da UFPel e vincular-se ao Instituto Federal de Educação Tecnológica Sul-rio-grandense (IFSul) em 2010. Desse modo, adotarei a nomenclatura CAVG ao me referir à escola, pois a identidade da instituição está fortemente vinculada ao nome *Cavegê*.

O livro *CAVG – história de um Patronato* (1996), publicado pelo professor Leonel Antunez, tornou-se uma importante referência de discurso para esta pesquisa, pois a obra traz fatos sociohistóricos que forjam um discurso singular acerca da instituição CAVG. O discurso contido nesta obra passa a se constituir como um elemento de fabricação capaz de produzir formas de representação da realidade. Segundo Foucault (2008), é nesse espaço de representação da realidade no qual são definidas as bases das relações sociais.

(...) em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2008, p. 9).

Destarte, o discurso produz uma relação de práticas e ações de comportamentos, da postura e daquilo que é considerado mais importante. Portanto, é necessário debruçar-se sobre a realidade que está contida nesse livro (CAVG – *história de um Patronato*), constituindo-o como ponto de partida para analisar o contexto CAVG enquanto objeto de estudo, visto que o discurso é uma seleção de fatos organizados e redistribuídos pelo autor que acabam, de acordo com Foucault (1997, p. 12), “*ganhando corpo em conjuntos técnicos, em instituições e em esquemas de comportamentos.*”

Vale ressaltar que a análise dessa obra se constituiu como uma espécie de porta de entrada, um fio condutor (LATOUR, 2008) de uma rede de relações, uma trama que passa a ser tecida pelos sujeitos. Uma vez inserido na rede de informantes, realizei entrevistas semiestruturadas em torno de algumas questões propositalmente abertas, permitindo, assim, que eles se estendessem diante delas.

As indagações buscavam esclarecer a relação dos informantes com a instituição CAVG. Foram questionados acerca de quando e como conheceram o CAVG, qual a imagem que tinham sobre a instituição, como viam o CTG Rancho Grande na escola e que perfil de aluno o CAVG busca formar. Quando o informante era aluno ou ex-aluno, as questões se voltavam para o cotidiano do aluno, ou seja, como eram ou como são as aulas teóricas e práticas, qual a rotina dentro da escola, e o que fazem no CTG Rancho Grande. Além disso, busquei questionar se estes alunos frequentadores do Rancho Grande já frequentavam outro CTG antes de ingressar no CAVG.

As entrevistas com os alunos gaúchos do CAVG me possibilitaram um desdobramento para um convívio mais prolongado com os estudantes. Passei a conviver com eles no CTG Rancho Grande, na sala de aula, nas aulas práticas, no intervalo das aulas (recreio), e pude perceber indícios de como eles pensam e agem, como se posicionam diante da cultura gaúcha, das práticas pedagógicas e da tecnologia.

Portanto, estabelecemos uma relação de reciprocidade que provocou uma interação entre pesquisador e grupo social pesquisado, e dessa interação resultou uma troca de percepções entre mundos culturais em relação, no qual tanto eu, enquanto pesquisador, quanto o grupo social estudado sofremos influências do mundo cultural em contato. Dessa forma, tivemos a possibilidade de assumir ou

negar novas identidades/subjetividades que estão à disposição no contexto da vida cotidiana.

3. CAVG - De Educação Patronal à Educação Tecnológica

A proposta deste capítulo consiste em construir uma narrativa socioinstitucional a respeito do CAVG a partir da interpretação de narrativas produzidas pelos *nativos* e documentos institucionais, além de narrativas literárias sobre o CAVG. Por narrativas literárias entendemos publicações que buscam contar a história da escola através de pesquisas, teoria e metodologia acadêmicas ou, ainda, produções literárias.

Quanto aos documentos institucionais, estes agem como elementos argumentativos capazes de produzir narrativas a partir dos dados históricos que são tomados como verdade. Por fim, as narrativas produzidas pelos nativos (alunos, professores e funcionários) consistem em discursos de vivências compartilhadas no cotidiano do CAVG.

Nesse contexto, a narrativa socioinstitucional se forma como um discurso que produz o universo CAVG, o qual pode ser interpretado como uma instituição escolar culturalmente multifacetada, que comporta diferentes identidades-subjetividades e que, diante dessas, a identidade-subjetividade gaúcha se constitui como objeto de análise deste estudo.

De acordo com Foucault (1972), o discurso deve ser considerado uma atividade prática que sistematicamente forma os objetos e sujeitos sobre os quais fala. Desse modo, a busca por uma unidade discursiva resulta da dispersão de elementos descritos em sua singularidade de determinar regras específicas.

(...) discursos, não são, como poderia se esperar um puro e simples entrecruzamento de coisas e palavras (...) analisando discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes das palavras e das coisas e separar um conjunto de regras próprias à prática discursiva. (...) Tarefa que consiste em não mais tratar os como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas, como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam (FOUCAULT, 1972, p. 64).

A prática discursiva, nos termos de Foucault, é construída graças à capacidade inventiva/criativa dos grupos humanos, que deve ser interpretada como mecanismos plurais de construção de verdades, diferenças e realidades; afinal,

verdadeiro para mim, pode ser falso para outrem, mas isso não significa que não haja o real. Há, portanto, uma negociação em torno do real que é produzido por uma unidade discursiva.

Para Roy Wagner (2010), a capacidade inventiva/criativa dos grupos humanos deve ser interpretada como uma necessidade humana. É importante destacar que a vida moderna tratou de distinguir aquilo que é arte daquilo que é ciência, por exemplo. Porém, a partir do conceito de *invenção*, é possível constatar que todos os grupos humanos possuem uma necessidade inventiva de criar, recriar, inovar, conceber coisas novas, formular ideias e conceitos, construir artefatos, etc.

Se a invenção é mesmo o aspecto mais crucial de nosso entendimento de outras culturas, isso deve ter uma importância no modo como todas as culturas operam. Em outras palavras, se reconhecemos a criatividade do antropólogo na construção de sua compreensão de uma cultura, certamente não podemos negar a essa cultura e a seus membros o mesmo tipo de criatividade. Invenção, portanto, é cultura, e pode ser útil conceber todos os seres humanos, onde quer que estejam como “pesquisadores de campo” que controlam o choque cultural da experiência cotidiana mediante todo tipo de “regras”, tradições e fatos imaginados e construídos (WAGNER, 2010, p. 107-108).

A ideia do CAVG enquanto uma narrativa socioinstitucional é o pano de fundo deste capítulo, de modo que apresenta minha relação, enquanto ex-aluno e pesquisador social, com interlocutores que são ex-alunos, alunos, ex-professores, professores e ex-diretores. Desses diálogos surge outra concepção de CAVG, interpretado ao mesmo tempo como um espaço pedagógico racional e afetivo.

O conceito de CAVG como uma construção socioinstitucional resulta de um consenso dialético entre a *razão* e o *afeto*. Construção, esta, contextualizada em um cenário cultural escolar formado na dimensão relacional e física, no qual a *razão* está instituída como um meio pelo qual se atinge o conhecimento. A razão científica na qual a escola se baseia se constitui no movimento de observar os fenômenos da natureza e os sociais, elaborar uma hipótese e testá-la, provando, assim, que tal hipótese pode ser aplicada a outros fenômenos.

A questão do *afeto* aqui discutida não está apenas relacionada a elementos ligados a relações simbolizadas por demandas sentimentais vinculadas à fraternidade e solidariedade, pois o *afeto* transcende, chegando a questões subjetivas. A *afetividade*, assim como a *racionalidade*, implica no processo de construção do conhecimento, uma vez que não atua como um simples elemento

motivador ao conhecimento, mas como elemento constitutivo no processo de ensino-aprendizagem.

A dinâmica dialética entre *razão* e *afeto* pode ser interpretada na narrativa do professor Leonel Antunez⁵, a qual apresento a seguir:

(...) a minha relação com o CAVG, de busca da história (...) eu não sou historiador, eu não sou nem da área, eu sou um ex-aluno muito grato à escola, com muita gratidão por tudo o que ela fez por mim, não só eu como aluno, mas depois na minha carreira enquanto servidor e eu achei que eu devia isso à escola, eu não escolhi e nem acho que sou eu o cara indicado a escrever a história da escola, mas eu fui o primeiro despojado ou corajoso, sei lá o nome que queira se dar, ou primeiro desafiado, enfim, e comecei a recolher documentos lá por 1989, 1990, fotografias e tal, eu não sabia direito o que eu queria, mas eu sabia que eu queria dar uma recuperada, colocar num lugar só, eu não sabia se eu queria fazer um museu, e fui recolhendo material, até um dia que eu fui escrevendo e (...) então, na verdade, esse trabalho que eu faço do primeiro livro, CAVG – *A história de um Patronato*, e esse segundo: CAVG – *90 anos uma história*, na verdade eu me intitulo um organizador da história que já existe, então, eu não estou escrevendo a história do CAVG, eu estou organizando uma história que já existe, eu não estou inventando nada, eu só estou recolhendo retalhos de uma história (Leonel Antunez, 30/06/15).

Inicialmente, o trecho acima se refere a uma relação de afetividade do aluno com a escola. Traz uma relação de pessoalidade em que o aluno sente uma dívida de gratidão por tudo aquilo que a escola lhe proporcionou no sentido educacional (valores éticos e morais), de escolarização (técnico-pedagógico) e profissional, enquanto servidor/professor. Sendo assim, a forma encontrada de retribuir à escola se constitui em *racionalizar a afetividade* que possui pela instituição.

Lévi-Strauss, em sua obra *As estruturas elementares do parentesco* (1982), desenvolveu uma dinâmica interessante entre a passagem de um fato natural para um fato cultural, em que o primeiro se constitui como um fato primário e cotidiano, sintonizado a partir de relações *afetivas*, se desnaturalizando (sem perder sua parte enquanto natureza) para, então, tornar-se um fato cultural, isto é, reproduzindo-se por meio de diferentes leituras, dando um caráter universalizante às práticas sociais cotidianas.

⁵ O conceito de intelectual orgânico é colocado de modo a buscar apoio teórico para compreender o papel social do professor Leonel Antunez em relação ao CAVG. De acordo com Gramsci (1982), o intelectual orgânico é aquele que provém do contexto social que se dedica a estudar. Se constitui como um “intelectual militante”, vinculado à promoção da cultura, à história e à política do seu grupo de origem. Deste modo, entendo o professor Leonel como um intelectual orgânico, uma vez que está comprometido com a história institucional do CAVG, com as manifestações culturais e com as dinâmicas políticas da escola, pois o professor detém o conhecimento e produz uma narrativa intelectual orgânica estabelecida por uma vivência afetiva e racional na escola.

Nesse sentido, o caráter universalizante pode ser entendido aqui quanto à forma racional de organização social. O professor Leonel busca, por meios da *racionalidade* (reunindo materiais, documentos, fotografias), construir um discurso institucional legitimamente reconhecido sobre a *afetividade* através da prática discursiva (FOUCAULT, 1972).

Quanto à legitimidade das instituições, Mary Douglas (2004) descreve:

Para adquirir legitimidade, todo o tipo de instituição precisa de uma fórmula que baseie a sua riqueza na razão e na natureza. Metade da nossa tarefa é demonstrar este processo cognitivo na fundação da ordem social. A outra metade da nossa tarefa é demonstrar que o processo cognitivo mais elementar dos indivíduos depende das instituições sociais (DOUGLAS, 2004, p. 67-68).

A escola/educação se constitui como uma instituição social de caráter universal, uma vez que atinge todas as sociedades. Para Durkheim (1952), as instituições sociais (escola, família, etc.) são mecanismos de proteção da sociedade, pois baseiam-se num conjunto de regras e práticas sociais padronizadas, que são reconhecidas, acolhidas e legitimadas pela sociedade. Dentro de uma visão durkheimiana, portanto, conservadora, o objetivo da escola/educação consiste em manter a organização dos grupos sociais, satisfazendo as necessidades dos indivíduos, uma vez que a principal preocupação se baseia na manutenção da ordem social.

A escola/educação, enquanto um organismo pedagógico, é capaz de produzir uma dinâmica dialética que constrói na natureza uma concepção universal de educação, pois insere os indivíduos no mundo da linguagem, da cultura, da produção econômica, e esse fenômeno de inserção encontra-se em todas as tradições culturais.

Não obstante, a escola/educação produz também um conteúdo particular de educação, isto é, normas reguladoras que variam de cultura a cultura. Nota-se que a questão universal de educação está relacionada à razão/ciência, enquanto a ideia “particular de educação” condiz com a afetividade e as práticas culturais localizadas.

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que criam e recriam, entre outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa os códigos da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras sociais do trabalho, as regras da arte, ou da religião, do artesanato ou da

tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo (BRANDÃO, 1995, p. 10).

O CAVG se constitui como dispositivo central de construção de uma ideia de instituição escolar que pretendo problematizar nos próximos itens deste capítulo. O ponto de partida dessa construção é perceber o papel da escola na inserção dos sujeitos/alunos no contexto social em que vivem. Ou seja, o CAVG fornece as bases cognitivas fundamentais para a formação dos laços sociais? Estas bases cognitivas são estáticas ou são construídas continuamente por um processo de negociação entre descrições racionais e afetivas?

3.1. O Visconde da Graça

O nome ainda hoje preservado, Visconde da Graça, passou inalterado durante os 93 anos do CAVG e é originário de um desdobramento político fundamental para a vinda de um Patronato à Pelotas. Tal desdobramento refere-se à homenagem ao pai do Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio (1919–1922), Ildefonso Simões Lopes, principal articulador político para a fundação do Patronato Agrícola Visconde da Graça, em 12 de outubro de 1923, pois João Simões Lopes, pai do Ministro, foi distinguido Barão da Graça em 1872 e elevado ao título de Visconde da Graça em 1876.

A questão que se coloca a seguir refere-se às transformações sociohistóricas e institucionais da escola. Existe uma *marca institucional* (Visconde da Graça) inalterada quanto ao nome, que se constitui como uma expressão não usual para se referir à escola, pois a instituição é reconhecida por CAVG e/ou IFSul CaVG. Então, diante das transformações ocorridas no CAVG durante esses anos, por que se manteve o nome Visconde da Graça e como a escola se constituiu institucionalmente tendo essa expressão como referência?

A narrativa a seguir, produzida pelo professor Gilberto Alves, abre algumas possibilidades de discussão a respeito do trajeto socioinstitucional percorrido pelo CAVG:

A primeira fase do CAVG, quando ele se chamava Patronato Agrícola, era uma escola de correção, quando os pais não podiam com os filhos em casa mandavam pra lá, tanto é que tinha um presídio lá dentro, tinha uma cadeia

lá, tu visses ali onde é a inspetoria? Ali, tem um sino do lado, ali era a cadeia, ali atrás era a cadeia, tinha grade, tinha tudo. Uma pena que um diretor desmanchou a cadeia porque aquilo era uma coisa histórica, né! Com grade de ferro e tudo, o aluno ficava preso lá, ia pra prisão nessa época do Patronato. Depois, quando entra a fase de Escola Agrotécnica, aí já muda um pouco, continua a cadeia, mas já com um outro *status*, aí depois vem o Colégio Agrícola Visconde da Graça, aí depois ele passa, aí já não tinha mais cadeia, aí passa a Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça, mas a disciplina era rígida, a disciplina continuava rígida e depois foi afrouxando, né! E hoje é IFSul, então, o perfil foi mudando, conforme foi mudando a época foi mudando o perfil, tanto de quem vinha pra estudar quanto de quem ia pra lá pra ensinar, então, nessa época, digamos assim, Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça, ainda muita gente vinha do interior pra estudar ali porque vinha gente de Uruguaiana, Santa Rosa, São Borja, Ijuí, Jaguarão, essas cidades todas aqui da volta, tudo vinha estudar aqui no CAVG, vinham de longe estudar porque o CAVG era uma escola que tinha um nome muito grande em todo o país, por exemplo, o CAVG serviu de modelo pra escola agrícola/agrotécnica de Brasília, DF (Gilberto Alves, 07/05/15).

A criação do Patronato Agrícola Visconde da Graça, no início do século XX, deve ser inserida no contexto pós-escravidão. Isto é, a constituição dos Patronatos no Brasil, na qual se insere o início histórico do atual IFSul CaVG, é justificada a partir da criação de instituições capazes de incluir os descendentes de escravos, a fim de torná-los aptos ao trabalho assalariado. De acordo com Magda Vicente (2010):

Tendo por função a educação de alunos oriundos da zona urbana e rural, os Patronatos serviam para suprir duas necessidades nacionais fundamentais: formar mão de obra voltada às atividades agrárias e solucionar problemas sociais advindos do crescente processo de urbanização, propiciando um futuro melhor para os chamados “órfãos, desvalidos da sorte e pobres”, ou seja, aqueles que atrapalhavam as expectativas do desenvolvimento capitalista emergente (VICENTE, 2010, p. 32).

A citação acima aponta, dentre outras coisas, uma intervenção do Estado com o propósito de formar mão de obra e, assim, recriar o *novo trabalhador rural brasileiro* a partir do recrutamento de crianças e jovens, aparentemente, sem perspectivas de vida e, assim, justificando a guarda desses alunos pelo governo através dos internatos.

Essa prática institucional provocou a constituição de locais de ensino-aprendizagem preocupados em ensinar, além do processo de alfabetização e noções elementares de agricultura, valores morais e cívicos. Tais valores assemelhavam-se a doutrinas militares de obediência e hierarquia da época entre 1920 e 1930.

É possível constatar que a educação patronal possuía dois aspectos importantes: o primeiro consiste em um modelo escolar/profissional, preocupado em formar a mão de obra para o trabalho prático no campo, além de ensinar a ler e escrever e noções básicas de aritmética. O segundo, que entendo como o principal, baseava-se no modelo *regeneracional*, isto é, a busca da regeneração das crianças/jovens através da vida no campo e a partir da reclusão.

Os Patronatos Agrícolas eram colocados numa posição periférica no debate sobre o ensino agrícola, em especial na sua vertente de formação técnica e profissional: os Patronatos estavam voltados ao atendimento da infância pobre, incorporando os que permaneciam nas ruas das cidades, voltando-se para o preparo do trabalhador rural com um número de conhecimento sobre a organização e as técnicas pretendidas e que deveriam acompanhar as novas relações sociais de produção na agropecuária (OLIVEIRA, 2003, p. 55).

O Patronato Visconde da Graça, como já vimos, foi criado a partir de um engajamento político do Sr. Ildefonso Simões Lopes. No entanto, é possível considerar um anseio da sociedade pelotense da época retirar do passeio urbano crianças em situação de vulnerabilidade social, que estariam “atrapalhando” o desenvolvimento econômico e social da cidade.

Diante desses dois aspectos constituidores socioinstitucionais da escola, regeneracional e educacional/profissional, surge a primeira discussão sobre a relação afetividade/racionalidade. Embora a questão da função regeneradora observada no Patronato esteja ligada à ideia de assistência “civilizadora”, ainda assim está contemplada no panorama da afetividade. Em relação ao aspecto educacional/profissional, este tinha como objetivo contribuir para a modernização agrícola a partir da inserção do conhecimento científico que levasse a uma racionalidade das práticas agrícolas.

Neste contexto, a afetividade sobressaía. O Patronato cumpria sua função regeneradora, contudo, o aspecto educacional/profissional não cumpria sua função a partir de uma dimensão racional, pois a educação estava fundamentada em noções elementares de agricultura, e não práticas modernas de desenvolvimento agrícola.

Desse modo, em 1934 ocorre uma mudança institucional que incide no nome da escola, que passa de Patronato Agrícola Visconde da Graça para Aprendizado Agrícola Visconde da Graça. Há uma transformação de um modelo educacional patronal para um modelo de ensino baseado no aprendizado. O Aprendizado

Agrícola Visconde da Graça possuía um caráter prático, com atenção às artes manuais e mecânicas relacionadas à agricultura.

O Aprendizado passava a contar com métodos racionais de exploração do solo, práticas referentes à criação, higiene e alimentação dos animais domésticos e sobre as indústrias rurais. É importante ressaltar que a modalidade de internato também fazia parte do Aprendizado: a afetividade ainda estava contemplada a partir da ideia de uma educação rígida, porém, abria-se um espaço de diálogo com a racionalidade.

Para Weber (1968), a *racionalidade* significa uma forma culturalmente singular de como uma tradição cultural específica - e, por extensão, os indivíduos que constituem sua forma de pensar e agir com base nesses modelos culturais - interpreta o mundo. Neste ponto de vista, não existe uma *racionalidade universal*, uma vez que cada tradição cultural produz sua própria linguagem racional.

No entanto, a universalidade da racionalidade está dimensionada a partir da modernidade. Weber institui um tipo de racionalidade próprio da sociedade moderna ocidental, definido pelo autor como *racionalismo da dominação do mundo*. Esse fenômeno é compreendido como uma atitude instrumental em relação às três dimensões possíveis da ação humana: ação no mundo exterior (na natureza), no mundo social e no mundo da subjetividade.

A escola, enquanto Patronato, priorizava a questão da regeneração social a partir da reclusão dos jovens com a modalidade de internato. Essa reclusão pode ser analisada a partir de duas percepções: uma reclusão em que o aluno ficava em uma espécie de alojamento, recebia as principais alimentações, destinava um grande período do dia ao trabalho (carpintaria, ferraria, agricultura, jardinagem, etc.), que significava o *aprender fazendo*, e outra parte do período destinava-se à alfabetização e noções básicas de aritmética.

A outra reclusão é mencionada pelo professor Gilberto Alves: “(...) *tinha um presídio lá dentro, tinha uma cadeia lá (...) o aluno ficava preso lá, ia pra prisão nessa época do Patronato.*” Isso significava a reclusão dos jovens por conta de eventuais indisciplinas. Ainda segundo o professor Gilberto, a segunda fase do CAVG, como Aprendizado Agrícola, manteve a cadeia.

Neste sentido, é possível perceber que a escola, no período compreendido entre o Patronato e o Aprendizado (1923–1946), se constituía como uma instituição

escolar que produzia um imaginário simbólico de obediência: *“Quando os pais não podiam com os filhos em casa, mandavam pra lá”* (Gilberto Alves).

O ponto de divergência entre o Patronato e o Aprendizado se constituía basicamente no perfil dos alunos. Enquanto o Patronato voltava-se preferencialmente ao atendimento de menores abandonados e órfãos, o Aprendizado destinava-se aos filhos de trabalhadores agrícolas e pequenos proprietários de terras.

É possível considerar uma fronteira simbólica entre o Patronato e o Aprendizado? A ideia fundamental consiste em dizer que o Patronato atinge sua maturidade em 1934, com uma alta ação corretiva/regeneradora e uma baixa ação educacional/profissional. Desse modo, passa a chamar-se Aprendizado, aspirando, com a nova denominação, elevar a dimensão de aprendiz, e ocultando, talvez, o “desconforto” da denominação Patronato.

De acordo com Chauí (2003), as instituições são determinadas pelas necessidades sociais em cada tempo e espaço. Elas sofrem transformações que acompanham o cenário político, econômico e social nas quais estão inseridas, constituindo-se como elementos de cultura e valor de uma sociedade.

Chauí (2003) aponta algumas pistas importantes para a compreensão das instituições e, conseqüentemente, do CAVG. A primeira trata-se da organicidade das instituições, isto é, enquanto instituição escolar, o CAVG é construído e reconstruído para atender às necessidades sociais, portanto, é orgânico devido à presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes, que exprimem as divisões e contradições dos indivíduos que interagem no interior dessa dinâmica social.

A trajetória do educandário ganha modificações a cada década. Transformações políticas, econômicas e sociais no Brasil desenharam uma nova imagem de educação. Nota-se que o CAVG, enquanto Aprendizado, passa a perder paulatinamente sua função social institucional inicial uma vez que mudanças vão acontecendo, pois surgem novas demandas sociais.

A Lei Orgânica do Ensino Agrícola de 1946 (DECRETO nº 9.613 de 20 de agosto de 1946) surge para responder essas demandas sociais, trazendo uma série de ordenamentos que têm por objetivo regulamentar o ensino agrícola no país.

(...) em 1946 foi feita a primeira Lei Orgânica do Ensino Agrícola, e essa lei orgânica previa a criação do ensino agrotécnico e, nesse ensino agrotécnico ele já deliberava o segundo ciclo e nos chamados ginásios agrícolas,

depois, eles tinham os dois primeiros anos e os dois segundos anos, então, 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries, e depois começou a se chamar ginásio agrícola e já foi fundamentado dentro do ensino agrotécnico e depois o curso agrotécnico (Leonel Antunez, 30/06/15).

A partir dessa lei, o Aprendizado passa à condição de Escola Agrotécnica Visconde da Graça. É importante destacar que o CAVG, enquanto Aprendizado, defendia uma educação voltada à parte prática; o desenvolvimento pedagógico se constituía de maneira concreta, os estudantes eram aprendizes e frequentavam oficinas de carpintaria, ferraria, agricultura, mecânica e, desse modo, o aprendizado baseava-se no “olhar e repetir”.

Na condição de Escola Agrotécnica, a instituição escolar passa a dialogar com conhecimentos mais abstratos a partir do amadurecimento de novas tecnologias, abrindo um leque de oportunidades de formação:

Art. 3º O ensino agrícola, no que respeita especialmente à preparação profissional do trabalhador agrícola, tem as finalidades seguintes:

- I. Formar profissionais aptos às diferentes modalidades de trabalhos agrícolas.
- II. Dar a trabalhadores agrícolas jovens e adultos não diplomados uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e produtividade.
- III. Aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de trabalhadores agrícolas diplomados (BRASIL, 1946).

A mudança de Aprendizado para Escola leva o CAVG a um estágio de (re)significação simbólica no que tange à questão socioinstitucional. A lei mexe nas bases da organização institucional do ensino agrícola, uma vez que passa a estabelecer estágios de aprendizagem divididos em dois ciclos. O primeiro ciclo se constituía no curso de Iniciação Agrícola, baseado nos primeiros fundamentos da prática agrícola. Nesse estágio os estudantes são iniciados no *mundo racional da agricultura*.

O segundo curso desse primeiro ciclo chamava-se Mestría Agrícola, no qual os estudantes deparavam-se com situações mais complexas e abstratas a respeito da racionalidade agrícola. Porém, com grande carga horária de exercício prático, o curso tinha duração de dois anos e garantia uma preparação profissional ao exercício do trabalho de mestre agrícola. O segundo ciclo tinha como objetivo oferecer o curso Agrícola Técnico (Agricultura, Pecuária, Mecânica Agrícola, etc.) e o curso Agrícola Pedagógico, este último destinado à formação docente para o ensino de disciplinas próprias da formação agrícola.

Penso ser possível levantar uma questão a respeito do processo socioinstitucional do CAVG no que concerne às mudanças em relação aos nomes (Patronato – Aprendizado – Escola), uma vez que essas não atingem a nomenclatura *Visconde da Graça*. O ponto de discussão que se coloca é em relação aos nomes: pode-se supor que há uma transformação na estrutura racional de aprendizado, que parece estar explícito, pois existem mudanças nominais visíveis.

Em relação à nomenclatura *Visconde da Graça*, que se manteve ao longo dos 93 anos do CAVG, nota-se que ela sustenta a questão *afetiva*. O Visconde da Graça pode ser interpretado como um elemento simbólico que traz uma referência à *fazendinha*, uma (re)significação de uma dimensão familiar, de comunidade, uma dinâmica tradicional de convivência.

No entanto, isso não significa que essas relações tradicionais de convivência não sofreram transformações. Pelo contrário, as mudanças institucionais no âmbito *tradicional* tiveram uma característica latente, isto é, diante das reinvenções racionais e a cada troca de nome do educandário, a imponente da nomenclatura Visconde da Graça se fez presente, tencionando a construção institucional entre uma dialética *racional* e *afetiva*.

3.2. A Virada Tecnológica – O convênio com a Alemanha foi por acaso.

Um episódio ocorrido na década de 1970, conhecido como o convênio com a Alemanha, teve como objetivo modernizar tecnologicamente alguns setores de produção da escola através da implantação de máquinas capazes de melhorar a produção e contribuir para a formação de técnicos voltados a um novo estilo de ensino e produtividade, ou seja, um *estilo tecnológico*.

De acordo com Leonel Antunez, “*a escola era uma antes do convênio e outra depois do convênio, no sentido tecnológico*”. Nesse contexto, o que fica explícito na fala do professor é que ocorreu no CAVG uma modificação, isto é, a escola se transformou, passando de um *pensamento tradicional* a um *pensamento tecnológico*. Em outras palavras, ela reduziu a realização de práticas a partir de ferramentas tradicionais pouco sofisticadas e passou a priorizar práticas tecnológicas (técnico-científicas) através de novas ferramentas, máquinas e técnicas de manuseio.

No entanto, num segundo momento é possível notar que a *virada tecnológica* só ocorreu devido à presença de um estilo de pensamento comum entre os membros da comunidade CAVG, os quais compartilhavam um mínimo de conformidade lógica que determinava que certas práticas pudessem proporcionar mudanças no contexto do ensino-aprendizagem.

O conceito de estilo de pensamento ao qual me refiro, de acordo com Fleck (1935), diz respeito aos pré-requisitos de qualquer cognição que determina o que pode ser considerado como questão razoável a uma resposta verdadeira ou falsa. Portanto, o estilo de pensamento leva à percepção contextual, que, por sua vez, incide sobre o processo de construção do conhecimento.

A cognição é a atividade mais socialmente condicionada do homem e o conhecimento é a primordial criação social. A própria estrutura da linguagem apresenta uma característica consistente filosófica dessa comunidade e até uma única palavra pode representar uma teoria complexa (...) qualquer teoria epistemológica é trivial, não leva em conta a dependência sociológica de toda a cognição de uma maneira fundamental e pormenorizada (FLECK, 2010, p. 42).

Nesse sentido, o convênio com a Alemanha aparece como uma *virada tecnológica*. É preciso deixar claro que o termo *virada* corresponde a um sinal de recriação, de (re)significação da tecnologia, pois o fato de haver uma mudança no sentido tecnológico, como narrado pelo professor Leonel Antunez, não significa que antes do convênio com a Alemanha não havia tecnologia. O que não havia era a percepção contextual para o processo de construção desse *outro* sentido tecnológico de conhecimento.

Com a constituição do convênio com a Alemanha, a escola passou a contar com máquinas, um novo aviário, novas técnicas de produção, além de cinco técnicos alemães encarregados de ensinar aos funcionários do CAVG as novas técnicas de produção e manuseio das máquinas. Ocorreu, naquele momento, uma mudança no cotidiano da escola: a formação dos técnicos passou a ganhar nova configuração, pois o cotidiano da fazenda CAVG se modernizava com o aumento da produção.

Durante a entrevista que realizei com o professor Leonel Antunez, o tema do convênio com a Alemanha apareceu através do seu posicionamento frente à transição do CAVG enquanto unidade da UFPeI para IFSul. Segundo o professor, todo crescimento é louvável e importante; assim, pensando no crescimento

institucional, em determinado momento ele se faz necessário. No entanto, todo crescimento merece cuidado. Nesse instante, Leonel, o qual considero um interlocutor e anfitrião muito importante, recorreu ao convênio com a Alemanha para ilustrar a importância de se estar preparado para as mudanças:

O convênio com a Alemanha foi por acaso, no primeiro livro tu encontra isso, eu classifico que a escola era uma antes do convênio e outra depois do convênio, no sentido tecnológico. A escola ganhou os aviários lá que tu conheceu, a indústria, um sistema de pastagem de gado leiteiro excepcional, e os caras mandaram pra lá (CAVG) cinco estrangeiros alemães pra instalar e os caras foram pra lá pra dar o tom de como a coisa andava, os caras não largaram os troços lá, aquilo foi equipamento gratuito pra escola. A Alemanha estava querendo expandir a agrostologia⁶ (...) eu vou te contar então, é rápido. Nós tínhamos um diretor chamado Francisco Louzada da Fonseca, professor Chiquinho, tradicional, de família tradicional, foi prefeito de Pelotas, inclusive, ele saiu de lá pra ser prefeito (...) e naquela época a escola era vinculada ao Ministério da Agricultura como eu te falei no início, (...) o professor Chiquinho foi ao Ministério da Agricultura em Brasília/DF, já era Brasília, é de 1960, e saíram dois caras bravos do gabinete do Ministro e atiraram um projeto em cima da mesa, eram uns caras lá do norte/ nordeste, que tinham o troço na mão lá da proposta alemã e as características desse convênio era de clima frio, aqueles aviários fechados, aquelas pastagens etc. e o Ministério da Agricultura rejeitou o convênio com eles, e os caras saíram bravos, atiraram o troço em cima da mesa e o Chiquinho pegou, estava na sala de espera, pegou, colocou em baixo do braço e ficou quieto. Chegou em Pelotas foi ler, ou no ônibus, ou no avião, não sei como ele ia, acho que ia de avião, esse detalhe ele não me disse, foi ler e era isso. Aí ele juntou as forças vivas daqui, comunidade alemã aí da volta e tal, levaram pro Ministério, (...) aprovado (Leonel Antunez, 30/06/15).

A narrativa pode ser interpretada como o *mito* fundador da *virada tecnológica*, tendo em vista que traz em seu contexto elementos que traçam uma conectividade entre sentidos tecnológicos. O sentido tecnológico proposto no projeto foi “jogado na mesa”, “rejeitado”, porque a tecnologia empregada em seu contexto não fazia sentido para o arranjo social e climático da região.

O mote desta narrativa traz a *ação do acaso* como uma ideia de casualidade que culmina na *virada tecnológica*. O acaso corresponde a um conjunto de circunstâncias independentes entre si, que se prendem a leis ignoradas ou mal compreendidas, e que determinam um evento qualquer. Esse acaso corresponde à ideia de indeterminação, que se liga a fenômenos pontuais no tempo e no espaço.

Embora a expressão *foi por acaso* transmita uma ideia não racional popularmente empregada em conversas informais, constituída por um leque de possibilidades que buscam substituir simbolicamente uma explicação objetiva, ela

⁶ Agrostologia: parte da botânica que estuda as plantas utilizadas para o consumo animal.

também se encontra carregada de *postulados científicos*. Peirano, em *Artimanhas do Acaso* (1992), traz à tona a questão do acaso enquanto contexto de construção da realidade, permeado por artefatos simbólicos racionais que nos rodeiam, como a crença na estatística, na previsibilidade, na ideia de progresso, de desenvolvimento, nos “milagres da ciência”.

Há onze anos atrás, ao fazer uma série de entrevistas com cientistas sócias, observei um fenômeno curioso. Meu objetivo na época era esclarecer aspectos que haviam ficado nebulosos para mim, mesmo depois de haver lido as obras e estudado as carreiras intelectuais destes autores, a quem considerava fundamentais para a compreensão do desenvolvimento das ciências sociais no Brasil. A maioria deles havia nascido na década de 20 e estava, portanto, entre os seus cinquenta e sessenta anos de idade. Entre eles estavam Florestan Fernandes, Antônio Cândido, Darcy Ribeiro e, o caçula, Roberto Cardoso de Oliveira. Nestas entrevistas, cuja duração foi de aproximadamente duas horas para cada autor, surpreendi-me ao ouvir com frequência a expressão “Foi por acaso” ou “Tratou-se de um fenômeno ocasional” para explicar a mudança de rumo em determinado momento de suas carreiras. Todos lançaram mão do acaso nas conversas que mantivemos (PEIRANO, 1992, p. 09).

O estudo de Peirano (1992) se constituiu a partir da realização de uma série de entrevistas realizadas com intelectuais brasileiros das ciências sociais. A autora notou que, embora os trabalhos destes autores indicassem um modelo sociológico de cunho causal, influenciados por métodos e teorias científicas, estes mesmos autores, ao relatarem suas vidas e trajetórias profissionais cotidianas, a linguagem das ciências sociais não dava conta, cedendo espaço a eventos provocados por circunstâncias casuais.

Neste contexto, nota-se uma cadeia de casualidades que apenas fazem sentido diante daquele momento em que o professor Francisco Louzada estava inserido, pois dividia o mesmo tempo e espaço com outros atores contextualizados numa rede de inter-relações/intenções sociais que os levaram ao gabinete do Ministério da Agricultura.

A própria performance constituída em *colocar embaixo do braço* pelo diretor do CAVG aparece como objeto do acaso, uma vez que ele não sabia do que se tratava o documento acolhido. Possivelmente, levou em consideração o espaço em que se encontrava, um gabinete ministerial, e os atores que atiraram os papéis. Assim, considerou a possibilidade de estar diante de um documento que poderia revelar e provocar uma ação cognitiva.

O projeto acolhido apresentava um sentido tecnológico e sua execução guardava um contexto social e climático regional específico, argumento que se

sustenta a partir do discurso de que toda estrutura tecnológica em disputa exigia um clima frio. Além disso, nota-se uma intervenção social explícita através da reunião das forças vivas, com destaque à comunidade alemã da região.

A teoria científica é o resultado de uma luta entre as classificações a serem desenvolvidas para fins profissionais por um grupo de cientistas e as classificações a serem operadas num ambiente social mais amplo. Ambas estão emocionalmente carregadas. Os dois tipos de classificação dependem da interação social. Um (o dos cientistas) faz um esforço determinado para especializar e refinar os conceitos de modo a torná-los adequados ao uso num discurso que difere das ideias entrincheiradas, embora aí esteja contido, do circundante grupo social maior (DOUGLAS, 2004, p. 80).

A mobilização institucional em torno do *outro sentido tecnológico* traz um elemento interessante: uma dialética entre o debate institucional racional, travado por “instituições modernas” (Estado – Ministério da Agricultura, CAVG) e instituições tidas como “tradicionais” (família). A direção do CAVG trouxe para o diálogo a comunidade alemã e elementos como similaridade e parença, regados por sentidos *afetivos* que passam a operar na construção de um CAVG comprometido com o desenvolvimento tecnológico.

Esse novo sentido tecnológico se inseriu no cotidiano da *fazendinha* CAVG. Novos objetos, máquinas e ferramentas passavam a fazer sentido naquela comunidade. O investimento recebido pelo CAVG, na época, foi enorme, e pessoas de todas as regiões queriam conhecer as novas instalações alemãs. A escola passou a receber visitas constantes de produtores e pesquisadores do Brasil, Uruguai, Argentina e, inclusive, do Secretário da Agricultura do Estado. O movimento na escola aumentou tanto que foi necessário organizar e designar alguns funcionários para mostrar as instalações aos visitantes.

O governo alemão enviou técnicos para fazer a instalação dos equipamentos. Em contrapartida, o CAVG enviou alunos para a Alemanha. Inclusive, no livro CAVG – *História de um Patronato* (ANTUNEZ, 1996) existem fotos dos técnicos gaúchos na Alemanha. Os técnicos alemães realizaram as instalações e treinaram os funcionários do CAVG, e quando os alemães deixaram a escola, os funcionários sabiam manusear o maquinário.

Após anos de uso, o desgaste de algumas peças das máquinas foi inevitável, e conseguir reposição era difícil. Além disso, com o tempo o governo alemão responsável pelo convênio já não estava no poder, dificultando ainda mais o auxílio

e, com isso, a escola precisou realizar algumas adaptações nas máquinas que necessitavam de manutenção. Certa vez, segundo o professor Leonel, houve a necessidade de trocar a rede elétrica do aviário da escola. Os funcionários se depararam com toda a instalação em alemão, sendo preciso traduzir as informações para o português. Aliás, todos os manuais estavam em alemão.

Atualmente, pouco se fala sobre o convênio com a Alemanha. Contudo, esse episódio mostra que ele se constituiu como um evento fundante de natureza tecnológica do CAVG. A *virada tecnológica* na instituição proporcionou à escola um enorme passo para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem fundamentado numa filosofia didática de ensino através da produção.

3.3. O Pato e o Pato Gaúcho como identidades institucionais

Penso ser importante iniciar esta reflexão a partir da minha experiência na instituição enquanto aluno do CAVG e, portanto, *Pato*. É importante ressaltar que nesse período a escola chamava-se Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça e se constituía como uma unidade da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

Pretendo abordar como essa identidade (*Pato*) é atribuída à instituição CAVG como algo possível de ser construída, fixada e reconstruída sobre os atores que se relacionam com essa instituição e, além disso, dissertar sobre a existência de identidades grupais nas instituições, ou seja, “identidades institucionais dentro de identidades institucionais”, as quais são moldadas pelos grupos de atores que se relacionam.

Nesse sentido, ao me colocar no contexto CAVG, a seguir, procuro estabelecer um diálogo entre a questão *afetiva* e a *racionalidade*, de modo a perceber de que forma essas duas dinâmicas de constituição da realidade me constituíram enquanto *Pato*.

No final da década de 1990, quando estava prestes a concluir o ensino fundamental (1º grau, hoje, educação básica), era comum na cidade entre os jovens que estavam nessa etapa educacional optar por seguir os estudos em uma entre as duas escolas técnicas existentes em Pelotas: o CEFET (antiga Escola Técnica de Pelotas, hoje, IFSul Pelotas) e o Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça (CAVG, hoje, IFSul CaVG).

Normalmente, a primeira opção dos estudantes (confesso que a minha também) era buscar a aprovação no CEFET. Caso não conquistasse a aprovação, a segunda opção era o ingresso no CAVG que, naquele momento, era menos concorrido, mas apresentava a mesma qualidade de ensino médio técnico. Sendo assim, realizei os dois processos seletivos, sendo que fui aprovado apenas no CAVG, no Curso Técnico em Agroindústria.

Por isso, chegando ao CAVG, em princípio, não fui tomado por uma atmosfera coletiva diferente ao atravessar o pórtico de entrada da escola. Nesse ponto de vista, a primeira impressão que tive da instituição não foi “romântica”. Vindo da periferia da cidade, urbano e sem ter contato com o universo “rural” nem aos fins de semana, o CAVG passou a ser minha referência de mundo rural e, desde então, minha experiência enquanto aluno passou a ser forjada; de certo modo, passei a inventar uma escola rural que me fosse plausível.

Logo na chegada, no primeiro dia de aula, passei junto com meus colegas pelo trote⁷, isto é, um processo de iniciação comum entre os universitários. O ingresso no CAVG provocou um assentamento de novas identidades, papéis sociais que passaram a ser moralmente atribuídos e ritualizados.

Os veteranos nos rebaixavam, obrigando-nos a realizar tarefas degradantes, como segurar um pedaço de madeira de aproximadamente um metro, apoiar uma extremidade na testa, a outra no chão, e girar feito um compasso. O objetivo da “brincadeira” se constituía em deixar o calouro tonto e provocava, muitas vezes, o tombo, causando o riso e deboche dos veteranos. Além disso, pintavam-nos com batom a palavra *bixo*.

A identidade institucional de *bixo* CAVG está ligada a processos rituais que têm como objetivo construir, fixar e reconstruir a identidade que é interpretada a partir de situações de oposição e complementaridade a outras identidades, por exemplo, *bixo* e *Pato*. O ritual do trote desempenha uma função social latente, contextualizada por emoções que apoiam a solidariedade e a formação do laço

⁷De acordo com Zuin (2002), os veteranos das universidades visavam “civilizar” os alunos ingressantes. É importante ressaltar que o período era a Idade Média, isso significa que os alunos medievais chegavam à universidade analfabetos, sujos, barbudos, com unhas grandes e eram vistos pelos veteranos como verdadeiros “bichos do mato”. O dever dos veteranos era transformar os “bichos” em “civilizados”, assim, cortavam os cabelos dos novatos e os colocavam em situações de rebaixamento. A ideia do trote como um ritual de passagem que transforma o “bicho” em “civilizado” persiste há cinco séculos, gerando uma ação transformadora do indivíduo simbolizada culturalmente, na qual ele, ao entrar na universidade e usufruir das possibilidades científicas, deixa, de certa maneira, esse lado “bicho” e natural de lado para passar a ser um indivíduo “civilizado”.

social. A ritualização produz uma interação intensa entre os que compartilham a “brincadeira”, explicitamente interpretada como uma maneira de rebaixar os novatos; entretanto, a função dessa ação não é, necessariamente, degradar o outro (e aqui está colocada a função social latente), pois o objetivo da “brincadeira” é a formação e manutenção do laço social entre os alunos *Patos* e os *novos Patos*.

Minha memória da sala de aula se constitui a partir de um questionamento interno pulsante: o CAVG é uma escola dentro de uma fazenda ou uma fazenda dentro de uma escola? Isto é, o CAVG é rural ou urbano? A cena que carrego desde o primeiro dia na escola condiciona esse questionamento, visto que no primeiro dia lembro-me de estar concentrado em uma aula de física, recheada de conceitos científicos modernos e, ao mesmo tempo, sendo surpreendido por berros de ovelhas passando em frente à sala, seguidas por dois peões a cavalo que as conduziam. Logo depois, tratores faziam o transporte de mesas e cadeiras escolares.

Uma vez que as dualidades rural e urbano, razão e natureza, racionalidade e afetividade não contemplam a constituição das instituições, a compreensão mais eficaz para esse fenômeno consiste em dizer que as instituições precisam de uma fórmula que baseie a sua riqueza na razão e na natureza. Tendo em vista que a ciência é rodeada por preocupações políticas, econômicas e sociais, pulverizadas por debates provocados por demandas mais amplas, fica clara uma tendência em formar suas instituições em analogias com a natureza (DOUGLAS, 2004).

(...) as instituições desempenham a mesma tarefa que a teoria. Também conferem aparência. A partir do momento em que um esquema teórico é desenvolvido, os elementos que na fase pré-teórica eram de permanência dúbia perdem a ambiguidade. Adquirem definição quando o funcionamento regular no sistema for demonstrado (DOUGLAS, 2004, p. 84).

O universo CAVG se estampava na minha frente, trazendo consigo sua gama de possibilidades identitárias. As identidades, de acordo com Bauman (2005, p. 19), *flutuam no ar*, muitas a partir de nossa própria escolha e outras produzidas e arremessadas por sujeitos em nossa volta. Desse modo, é preciso atenção para defender as primeiras em relação às últimas; portanto, ainda segundo o autor, deve-se considerar um objetivo, um propósito para a construção da identidade, ao invés de um fator predefinido.

Em outras palavras, a identidade nos é revelada como algo inventado, produzida a partir de um esforço criativo e necessário. Logo, a instituição CAVG

atribui identidades, os atores compartilham parecença, similaridades e distanciamentos e partilham categorias de pensamentos a partir de orientações cognitivas.

Em entrevista, o professor Leonel Antunez revela que a origem do *Pato* no CAVG lhe foi contada pelo ex-aluno, ex-professor e ex-diretor do CAVG entre 1969 e 1973, Agustin Agapito Franco. A seguir, o professor Leonel descreve a origem do “Pato”:

O professor Agustin Agapito Franco foi durante anos chefe da indústria e ele foi o primeiro ex-aluno a ser diretor, eu fui o segundo ex-aluno a ser diretor (...) e o professor Agustin viveu muitos anos dentro da escola, inclusive, morou dentro da escola com a família. Tinha alguns folclores sobre a origem Pato, que era a questão do uniforme o qual tinha um rabinho que apertava o cinto e aí, ele me disse que não. A versão mais consistente que eu tive até hoje é a seguinte: O Gonzaga (escola) chamava-se Ginásio Gonzaga, “GG”, o pessoal olhava essa sigla e falava Galinha Gorda, “GG”. Então, jogava os “Galinha Gorda” contra os “Gato Pelado” que era o Pelotense (escola) porque era Ginásio Pelotense, “GP”, não era Colégio Pelotense. O Gato Pelado “GP” contra o “Galinha Gorda”. No cinto do Patronato (CAVG) que os guris usaram durante muito tempo, a abreviatura era a sigla PTO, não dava para colocar na fivela do cinto a palavra Patronato, então, abreviaram e colocaram PTO e os caras começaram a chamar: Pato, Pato, Pato... Como era uma escola rural, não se sabia se chamavam de Pato porque era rural ou por causa do cinto e ele (Agustin) me garantiu que era por causa do cinto (Leonel Antunez, 30/06/15).

A partir disso, passaram a chamar os alunos do CAVG de *Pato*. Num primeiro momento, isso era uma espécie de chacota; os outros riam dos alunos, chamando-os de *Patos*. Eles, por sua vez, (re)significaram o termo, transformando-o de uma forma pejorativa para uma altivez. A questão do *Pato* tornou-se tão importante que existe uma associação de ex-alunos do CAVG chamada ASSEXPA (Associação dos Ex-Patos), cujo lema é “Uma vez Pato, sempre Pato”⁸.

Em 1974, com o intuito de manter laços de amizades feitos durante a vida de estudante, foi criada a ASSEXPA (Associação dos Ex-Patos), por um grupo de ex-alunos, liderados por Edi Nachtigal Clasen. A ASSEXPA promove miniencontros e um encontro maior que acontece em outubro, mês de aniversário da Escola, quanto são homenageados os ex-alunos com vinte e cinco e cinquenta anos de formados (ANTUNES, 2016, p. 49).

⁸ No entanto, observando a sigla da associação e seu lema, nota-se uma inconformidade, pois, se o lema diz “Uma vez Pato, sempre Pato”, não pode existir ex-Pato, e sim ex-aluno. Porém, ainda de acordo com Leonel, quando os associados se deram conta, já era tarde e seria ruim mudar porque a sigla estava na “boca do povo”, e a mudança acarretaria um trâmite burocrático. Por isso, atualmente não se fala Associação dos Ex-Patos, mas Associação dos Patos.

A ASSEXPA pode ser colocada como uma “instituição dentro da instituição”, isto é, um grupo social que possui seus próprios processos de ritualizações. O grupo promove reuniões, encontros, jantares e cerimônias que reforçam a identidade *Pato*, uma vez que a associação possui influência política dentro do CAVG, na qual é representada pelo presidente durante as cerimônias da escola. Ouvi de um ex-aluno que o CAVG deveria chamar ex-alunos (Patos – ASSEXPA) para discutir o currículo da escola no sentido técnico/tecnológico.

Desse modo, a Associação funda-se na *afetividade* e na *racionalidade*. A primeira consiste em uma necessidade social, de reencontro, amizade e memória, enquanto a segunda traz a burocracia institucional, a política e a inserção científica e tecnológica. A cada reunião os ex-alunos fixam a identidade *Pato*, de modo que a ASSEXPA atua como um “mediador institucional” constituidor do CAVG enquanto instituição ampla, pois trata-se de uma associação fundamentada na ideia de eternizar o *Pato* como instituição identitária⁹.

De acordo com Barth (2000), a identidade deve ser entendida aqui de maneira relacional e situacional, sendo constituída pelos próprios sujeitos. Isto é, todos os símbolos, manifestações e valores são exibidos ou negados de acordo com o contexto. Para pensar a questão da identidade, o mais importante não é descrever seus traços culturais alienadamente, mas localizar aqueles que são utilizados pelos sujeitos justamente para afirmar e manter uma distinção cultural (CUCHE, 1999).

A identidade é uma construção que se elabora em uma relação que opõe um grupo aos outros grupos com os quais está em contato. Deve-se esta concepção de identidade à obra pioneira de Frederik Barth (1969). Esta concepção permite ultrapassar a alternativa objetivismo/subjetivismo (CUCHE, 1999, p. 182).

Diante disso, é importante pensar a função social do CTG Rancho Grande enquanto instituição que constitui a identidade *Pato*, mas que produz novos processos rituais governados por convenções sociais, monitoramento do grupo, normas legais e obrigações (FOUCAULT, 2002).

Durante os anos em que estudei no CAVG, nunca entrei no CTG Rancho Grande. Por isso, minha percepção sobre ele definia-se como uma espécie de

⁹ Para Hatch e Schultz (2002), a identidade institucional (organizacional) deve ser compreendida em relação à cultura e à imagem, relacionando significados internos e externos à instituição. Desse modo, é definida a partir de um sistema de significados, valores, ideologias e pelas significações culturais que se cruzam.

“apêndice” do CAVG, um lugar de preservação cultural e valorização do folclore gaúcho. O CTG sempre fora para mim um local vigiado, guardado àqueles gaúchos aos quais eu relacionava a uma cultura totalmente diferente da minha, pois os via com ótica etnocêntrica e receio.

Lembro-me que ser gaúcho e não ser gaúcho no CAVG se constituíam como identidades definidoras: o antagonismo era visível, ou seja, ou se era gaúcho ou, então, urbano. Os estereótipos do gaúcho no CAVG eram definidos a partir de uma imagem mítica: meninos/guris praticantes de atividades rurais, devotos de um modo de vida bagual¹⁰, e por isso taxados de grossos, portadores de uma linguagem híbrida entre o português e o espanhol (portunhol) e temidos por praticarem “brincadeiras” e trotes com uso excessivo de força.

O CTG Rancho Grande era conhecido como um dos principais cenários para a promoção dessas “brincadeiras” e dos trotes. Quando os calouros passavam por rituais de iniciação fora do Rancho, esse processo tinha como objetivo final torná-los *Patos*. Por outro lado, no interior do Rancho, os alunos recém-chegados passavam por ritos de passagem e “pequenos castigos” que tinham como propósito torná-los *Patos Gaúchos*.

Sendo assim, o fenômeno que se coloca consiste numa sensação de pertencimento por parte dos alunos gaúchos frequentadores do CTG Rancho Grande, pois, quando expostos ao rito institucional da escola CAVG, podem assumir a identidade *Pato* no sentido global, uma vez que são reconhecidos fora da instituição como alunos do CAVG.

No entanto, entendo que *Pato Gaúcho* seja concebida - enquanto identidade local concentrada no universo cultural do CAVG - como uma identidade contrastante, que se revela por parte dos gaúchos através da vestimenta, linguagem, modos de agir e pensar. Porém, essa imagem gaúcha ganha uma configuração denominada, de acordo com Robertson (2000), como glocalização¹¹ (global e local) quando esse aluno passa a ser reconhecido como um sujeito, para além de *Pato*, gaúcho, ou seja, aparece uma dinâmica subjetiva de reconhecimento

¹⁰ Bagual é um termo utilizado para definir o animal (cavalo) xucro, não domado. Na tradição gaúcha se refere a ser valente, macho, corajoso e, também, quando quer dizer que algo está excelente ou ótimo: “Essa aula está bagual.” Além disso, para aqueles não gaúchos, o termo refere-se à pessoa estúpida, grossa.

¹¹ De acordo com Roland Robertson (2000), a glocalização trata-se de um movimento reverso à globalização, isto é, uma proposta conceitual em que se estabelece uma dinâmica dialética entre o global e o local, pois todos os aspectos ditos globais são tomados por configurações locais.

de um tipo social construído e atualizado sob uma dimensão “moderna-regionalizada”.

3.4. A transição: CAVG para CaVG

A última mudança nominal passada pela escola foi tratada como um fenômeno denominado pelos *nativos* do CAVG como a transição CAVG/UFPel para CaVG/IFSul. Esse fenômeno detém peculiaridades que desejo discutir a seguir. A primeira refere-se à mudança simbólica do nome que retrata a letra “a”, no primeiro caso (CAVG) referindo-se a *Agrotécnico* passando, então, a significar o “a” de *Campus*. Nesse caso, a nomenclatura Visconde da Graça, como vimos no início deste capítulo, torna a ser protagonista no processo institucional.

Outro ponto que gostaria de discutir trata-se da transformação identitária do CAVG, uma vez que a escola deixa de participar politicamente e economicamente da UFPel (Universidade Federal de Pelotas) e passa a usufruir da dinâmica institucional dos Institutos Federais.

“Tá aqui, dois de junho de 2010 foi a Portaria, embora o plebiscito tenha sido em 2009 e tenha tido uma discussão em 2008 e a comunidade rejeitou sair da UFPel, mas em 2009 houve um assédio muito forte do MEC (Ministério da Educação) e na época tinha a concordância da direção da escola, o pessoal achava que era melhor e em tese isso é verdadeiro porque nós passaríamos a ser irmão de irmãos e não o CAVG irmão da medicina, da educação física, como a gente era dentro da UFPel (...) quando veio o processo de discussão, eu era meio contrário à passagem para os institutos (IFSul) naquele momento, porque eu não discutia a estrutura dos institutos, o que eu discutia é que faltava um ano para a eleição para Presidente, quando se elegeu a Presidenta Dilma pela primeira vez. E por que eu era temeroso? Porque se não ganhasse o governo, a situação, eu não sei o que seria feito dos institutos (IFSul), o meu medo era que a minha escola ficasse com um pé na UFPel e o outro no IFSul. Eu recomendava, atrevidamente, que a gente esperasse a eleição e votasse a discussão no próximo ano, mas a pressão era muito grande e aconteceu um plebiscito, e foi parelho, pela saída da universidade (UFPel) e assim foi. Não dá pra dizer que não foi democrático, foi democrático, todo mundo foi livre pra debater, pra fazer campanha e pra votar, agora, se os caras usaram a máquina para seduzir alguns, faz parte do jogo, mas tenho a certeza que essa escolha foi dentro de um padrão democrático, embora o meu voto perdesse, com urna tu não discute (Leonel Antunez, 30/06/2015).

Diante de fatos complexos acerca da transição, existe um contexto simbólico que evoca a mudança nominal do CAVG, pois, enquanto unidade da UFPel mantinha a nomenclatura *Visconde da Graça* em estado de latência e, a partir da

mudança para IFSul, o *Visconde da Graça* reaparece como um elemento identitário importante reafirmando uma instituição escolar com bases nos “laços tradicionais” com vocação ao ensino técnico agrícola.

A partir do debate da transição, a escola passa a discutir a necessidade da instituição desvincular-se da UFPel e, imediatamente, vincular-se ao IFSul. O processo de ritualização que representa institucionalmente essa transição é configurado através de encontros, debates e discussões que tratavam de apresentar propostas a favor e contra a referida transição. O debate político teve como evento principal a votação em forma de plebiscito direcionado à comunidade CAVG.

A partir da ótica da Antropologia é possível situar a transição através de analogias simbólicas. A desvinculação da UFPel indica a existência de um “funeral”, isto é, simbolicamente, onde “morre” o CAVG/UFPel? Que ritual marca essa “morte”? E que ritual marca o “nascimento” do CaVG/IFSul?

A fala do professor Lúcio Neves, a seguir, revela algumas pistas a esses questionamentos:

Hoje tu não consegue falar, pelo menos a grande maioria: Campus Pelotas Visconde da Graça, que esse é o nome oficial de registro dentro da instituição, todo mundo fala CAVG/CaVG, isso ficou, essa marca tá muito forte, dá pra te dizer ao redor do mundo porque tem ex-aluno desta escola esparramado por esse mundão todo aí e isso é muito... Claro, tanto é verdade que por essa identidade, hoje até o pessoal tá comentando em se mudar o nome dentro da instituição para **Campus Visconde da Graça**, tirar o nome Pelotas, porque dentro do instituto existe o Campus Pelotas que é a antiga Escola Técnica e o Campus Pelotas Visconde da Graça, bom, querem tirar o Pelotas, parece que é uma extensão de lá né, do Campus Pelotas, então, a intenção é tirar... Deixar **Campus Visconde da Graça (CaVG)**, bom, alguns já acham que nós temos que voltar atrás seguir com o CAVG, mas, que se tu pensar Campus Visconde da Graça isso vai seguir, pega o “**Ca**” do **Campus** e o **Visconde da Graça**, bom, e aí mantém, hoje, o que a instituição quis... Na verdade, eles queriam alterar o nome e não conseguiram, por pressão de ex-alunos, professores e funcionários, na verdade o IFSul... Não sei te dizer qual o nome eles queriam colocar, mas, essa conversa em um determinado momento ficou muito acirrada aí e o pessoal conseguiu reverter e manter pelo menos o “Visconde da Graça” (Lúcio Neves, 02/03/2015).

Ainda que exista um “perigo teórico” em estabelecer um evento como norteador do processo que resultou no encerramento do CAVG/UFPel, assim como um evento que culminou no surgimento do CaVG enquanto membro dos Institutos Federais, considero que em termos analíticos faz-se necessário instituir um ponto que estabeleça a (re)significação institucional. Portanto, penso que o ritual do plebiscito se constitui como uma cerimônia importante que marca essa

(re)significação institucional, ao passo que pode ser interpretada como uma ação social definidora que “rompe” com uma instituição e, conseqüentemente, amarra-se em outra.

É interessante pensar que, mesmo havendo um *ponto cortante*, existe uma zona fronteira repleta de processos rituais que servem como elementos de mediação, isto é, acontecimentos, cerimônias, inaugurações e extinções que vão moldando as transformações institucionais.

Diante disso, recorro às contribuições de Michel de Certeau em *A Invenção do Cotidiano*, no qual o autor traz uma análise entre as noções de *lugar* e *espaço*. Nesse sentido, é preciso destacar que Certeau não opõe os lugares aos espaços. O espaço, para o autor, se constitui como um lugar praticado, ou seja, um cruzamento de forças motrizes. O espaço é produzido a partir de um conjunto de elementos, coexistindo dentro de certa ordem. É, portanto, um produto que anima os lugares.

O espaço é o cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto de movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que as orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidades polivalentes de programas conflituais ou de proximidades contratuais. (...) Em suma, o espaço é um lugar praticado. Assim a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres. Do mesmo modo, a leitura é o espaço produzido pela prática do lugar construído por um sistema de signos (CERTEAU, 1998, p. 202).

É possível destacar que há um *espaço* entre o CAVG e o CaVG. Existe, portanto, rituais que tratam de desconstruir o CAVG a partir de situações simbólicas de “despedida”, desconstituindo-o enquanto instituição vinculada à UFPel. Cito a extinção de programas educacionais ligados à assistência estudantil, a derrubada de um paiol de madeira (conhecido como casa das ovelhas), a transformação de casas que serviam como moradia para as meninas do internato e para trabalhadores do CAVG em departamentos institucionais do IFSul CaVG (Departamento de Educação a Distância, NEPEC, PRONECIM).



Figura 3 - Antigo dormitório feminino (CAVG). Atualmente funciona como departamento institucional (CaVG).

Fonte: acervo pessoal do autor.

Por outro lado, acontece a *construção do CaVG*. A reinvenção institucional possui processos simbólicos importantes, como a *obrigatoriedade* colocada a professores e funcionários da utilização de um crachá verde e branco com foto, os identificando institucionalmente como agentes educacionais do IFSul CaVG, uma ampliação arquitetônica e restauração de prédios antigos, calçamento e implementação de plataformas digitais do IFSul.

Nesse contexto, a nomenclatura Visconde da Graça reaparece como uma espécie de *espírito institucional fundante*. Os atores do CAVG, de acordo com o professor Lúcio Neves, recusam veementemente uma proposta para trocar por inteiro o nome da instituição e, além disso, exigem a manutenção do Visconde da Graça. Esse episódio reforça a ideia de que existe uma simbologia *afetiva* que reside nessa nomenclatura e que os atores, inconscientemente ou conscientemente, manifestam a identidade/subjetividade institucional CAVG.



Figura 4 - Paiol (casa das ovelhas).
Fonte: acervo pessoal do autor.

4. O Universo CAVG e seus Mundos Culturais

Neste segundo capítulo, que é reservado à etnografia, primeiramente procuro esclarecer como surgiu a ideia de intitulá-lo *O Universo CAVG e seus Mundos Culturais*. Para tanto, recorro ao texto de Guilherme Sá, *Entrando em Órbita – repensando a agência antropológica e o posicionamento de seus satélites* (2012), pois o autor desenvolve alguns questionamentos acerca de como a Antropologia pode descrever as práticas científicas com a mesma densidade característica de suas melhores etnografias sem tornar o texto tecnicista.

Outro questionamento de Sá (2012) refere-se a como é possível etnografar o fazer científico sem incidir num formato protocolar semelhante a manuais científicos. Como minha experiência etnográfica se passa no laboratório de agricultura, onde pude observar as aulas de Produção Vegetal I, além da sala de aula e demais espaços de socialização, torna-se importante recorrer às reflexões do autor.

Inicialmente, a proposta do autor baseia-se em repensar o lugar do antropólogo na sua relação com o *nativo*, uma vez que tal relação é constantemente apresentada de maneira na qual nós, antropólogos, nos colocamos como centro do universo de pesquisa, olhando através de um ponto fixo outro ponto a ser analisado. O autor denomina esse processo como antropologia geocêntrica.

Gradualmente, durante a pesquisa, vamos provocando o movimento do *nativo* no universo de pesquisa. Ainda assim, somos levados por alguma comodidade metodológica a observar o movimento do outro a partir de um ponto fixo de referência. A partir dessa dinâmica de observação, a movimentação do mundo cultural *nativo* passa a orientar o movimento do seu satélite antropológico, de modo que nós, antropólogos, passamos a orbitar em torno do mundo cultural *nativo* mesmo que, ainda, mantendo-nos em um ponto fixo de observação. A partir desse debate, o autor propõe uma nova dinâmica de observação:

É o que chamo de dinâmica de “translação etnográfica”. Um movimento onde não há observação de tipo ponto fixo, já que tanto o “planeta antropológico” quanto a “estrela nativa” corroboram movimentos de rotação sobre seus próprios eixos. O sistema manter-se-ia como o sistema solar, um sistema nativo, e a antropologia deve orbitar em torno deste centro. Para que isso seja possível deve haver uma força importante mantendo a coesão

do mesmo, uma força ao mesmo tempo relativa e relacional. Ao que se convencionou chamar de atração gravitacional chamamos aqui de força de “projeto de conhecimento”. É este projeto de conhecimento que vai definir o campo de possibilidades etnográficas (SÁ, 2012, p. 43-44).

De posse dessas ideias pretendo desenvolver um movimento etnográfico levando em consideração o conceito de translação etnográfica; contudo, atrevo-me a apresentá-lo de maneira não tão complexa. Desse modo, o universo desta pesquisa é entendido aqui como o Universo CAVG, um universo de possibilidades de construções de mundos culturais.

Os mundos culturais são construídos e podem ser compreendidos como mundos de pensamentos coletivos compartilhados. Cabe ressaltar que tanto o pensamento quanto o sentimento pertencem a pessoas individuais. No entanto, a epifania do pensamento coletivo ocorre quando os indivíduos compartilham as mesmas escolhas éticas e as maneiras pelas quais escolhem viver nesse determinado mundo cultural. O conceito de mundos culturais é encontrado na obra de Mary Douglas, *Como Pensam as Instituições* (2004), pois a autora traz analogias sobre as contribuições de Durkheim, Fleck, Becker, entre outros, para pensar a relação indivíduo/sociedade na constituição das instituições.

(...) o esforço coletivo produz uma obra de arte, mesmo que seja atribuído a um artista particular. Ele inclui no mundo da arte em paralelo com o artista, a colaboração anônima dos fornecedores, dos que fazem as telas, os fabricantes de tintas, da moldura, os distribuidores, os desenhadores de catálogos, as galerias e público. Todos os mundos artísticos dependem da existência de um público para a obra de arte. A interação com a procura do público é uma arte crucial e criativa do mundo da música ou da pintura. Fleck partilhou o mesmo ponto de vista, enfatizando simultaneamente o papel da prática laboratorial e a do apoio do público (DOUGLAS, 2004, p. 32).

Meu compromisso etnográfico consiste em seguir a circulação dos alunos gaúchos¹² que percorrem outros mundos culturais. Os gaúchos circulam e exibem sua identidade no CTG Rancho Grande, sala de aula, laboratórios e outros espaços de socialização. Os gaúchos estão fluando em uma rede de relações. De acordo

¹² Os “alunos gaúchos” estão presentes nas salas de aula e nos laboratórios de informática, química, física, de solos, agricultura, etc. A ideia de ser gaúcho, pensando no universo CAVG, não está ligada à concepção gentílica. No CAVG quem está pilchado é gaúcho e também pode ser chamado de gaudério. O ser gaúcho perpassa a imagem de nascença. Genericamente, quase todos os alunos do CAVG são gaúchos pelo único fato de terem nascido no Rio Grande do Sul. Porém, esse ser gaúcho, na concepção gentílica da palavra, só se colocará a partir do contraste com outra identidade gentílica, por exemplo, o ser carioca, paulista, mineiro, etc.

com Latour (1994), a rede consiste em fluxos, circulações que os sujeitos interferem e sofrem constantes intervenções.

Nós mesmos somos híbridos, instalados precariamente no interior das instituições científicas, meio engenheiros, meio filósofos, um terço instruídos sem que o desejássemos; optamos por descrever as tramas onde quer que estas nos levem. Nosso meio de transporte é a noção de tradução ou de rede. Mais flexível que a noção de sistema, mais histórica que a noção de estrutura, mais empírica que a noção de complexidade, a rede é o fio de Ariadne destas histórias confusas (LATOUR, 1994, p. 09).

O que se coloca frente ao universo CAVG é uma ideia de rede que nos impede de escolher um ponto de vista *a priori*, como o dos alunos, dos professores, funcionários ou direção da escola, pois isso acarretaria no fracasso de um entendimento mais profundo. No entanto, o fio condutor dessa rede trata-se do grupo constituído pelos alunos gaúchos do CAVG, e é a partir desse grupo que vão se construindo e desconstruindo as relações.

Vale ressaltar que minha intenção neste estudo não é dar conta de mapear toda a teia que envolve o universo CAVG, mas o que se torna necessário é buscar a percepção das múltiplas conexões, talvez inesperadas, e a descontinuidade de certas perspectivas.

O que coloco em jogo é a noção de rede no sentido de algo dinâmico e fluído, que pode ser constituído temporariamente em virtude de associações provisórias de interesses diversos, com efeitos, às vezes, inesperados, e cuja compreensão depende do próprio lugar provisório, localizado e comprometido, ocupado pelo antropólogo (ROHDEN, 2012).

Essa empreitada etnográfica tem como fio condutor os alunos gaúchos. Desde o início dos estudos, a intenção foi conviver com os gaúchos, e o CTG Rancho Grande tornou-se um ambiente privilegiado, um cenário íntimo dos alunos, sendo a partir dele que passei a desenrolar o fio desta pesquisa, seguindo os alunos gaúchos pelos mundos culturais do universo CAVG. As manifestações exercidas no Rancho e as performances constituidoras da construção da identidade gaúcha estendem-se a outros ambientes do CAVG, como a sala de aula, laboratórios, Grêmio Estudantil, entre outros. A seguir, passo a descrever o universo CAVG e o desenrolar da rede.

4.1. O Universo CAVG



Figura 5 - Pórtico de entrada do CAVG e, ao lado, em destaque, um trator modelo D da John Deere, fabricado na década de 1920.
Fonte: acervo pessoal do autor.

Na entrada da escola existe um pórtico constituído por quatro pilares de pedra que sustentam uma laje revestida com telhado. Ao cruzar o pórtico, há uma estrada de aproximadamente 300 metros, asfaltada e rodeada por grandes árvores (a maioria eucaliptos) que entrelaçam seus longos galhos, formando uma espécie de *túnel natural*.

Ao atravessar esse pórtico e percorrer o longo caminho entre as primeiras e últimas árvores que compõem o *túnel natural*, minha sensação é a de viver um rito de passagem (VAN GENNEP, 1978), pois passo por períodos marginais e a sequência do ritual baseia-se nas margens. Sinto-me transgredindo fronteiras entre o “eu” fora do CAVG, e o “eu” dentro do CAVG. Esse longo caminho parece ser um estado de preparação entre um lugar e outro, um momento de rememoração, já que passo a avistar as primeiras construções da instituição. À direita, vejo estufas feitas com arcos de ferro revestidos com lonas plásticas, que servem para proteger as pequenas mudas de plantas das variações climáticas.

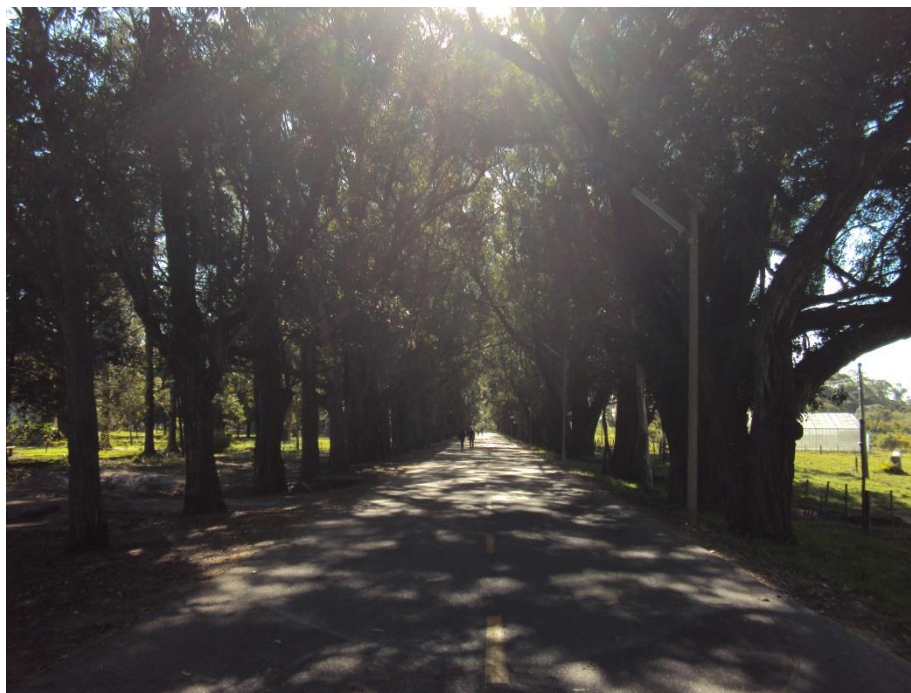


Figura 6 - Estrada de entrada do CAVG, onde as árvores formam um “túnel natural”.
Fonte: acervo pessoal do autor.

À esquerda está o prédio do Curso Técnico e Superior em Vestuário, além da biblioteca e uma capela construída a partir da idealização da então esposa do diretor da escola, Jayme Oliveira, a Sra. Leontina Oliveira, e que foi inaugurada em 1953, em missa solene. Essa capela, denominada Nossa Senhora das Graças, traduzia a preocupação espiritual com a comunidade que se formava na escola, pois, já na década de 1950, o CAVG contava com um grande número de alunos internos e externos, professores e servidores, e alguns deles inclusive residiam no educandário.

A alguns metros da capela está um pequeno lago com algumas tartarugas, patos e pequenos peixes. Em volta ao lago, mais árvores, muitas delas quase centenárias, deixando o local bonito e convidativo, muito frequentado por alunos que buscam um espaço tranquilo para estudar, conversar, ou, ainda, descansar no intervalo das aulas.

No final do *túnel natural*, à direita, encontra-se o setor de agricultura. É nesse local que são ministradas as aulas de Produção Vegetal que tive a oportunidade de observar e participar, passagem que será aprofundada mais adiante neste capítulo. Em frente ao setor de agricultura fica a quadra poliesportiva, feita de cimento e sem cobertura. Mais adiante localiza-se o internato construído em 1954, que

recentemente passou por uma grande reforma. Antes da reforma, o local recebia apenas meninos, mas atualmente o prédio abriga também meninas, visto que as casas que as abrigavam desde 1992 passaram a servir de sede para grupos de pesquisa após a transição do CAVG/UFPeI para CaVG/IFSul.

Existe, nesse contexto, certa mudança institucional. Ou seja, antes, as casas tinham uma função doméstica, acolhedora, informal, algo semelhante à casa no sentido mais lógico e tradicional possível, pois muitos professores e funcionários residiram em algumas delas. No entanto, quando a escola passa a pertencer aos Institutos Federais (IFSul), a organização institucional vai mudando paulatinamente. Aos poucos, a vida familiar nas casas vai dando lugar à vida científica, pautada em relações protocolares, mas que cotidianamente recebe lampejos daquela vida familiar como, por exemplo, a existência de cozinha nas casas e objetos como louças, talheres, panos de prato, fogão, geladeira, armários, mesa, cadeiras, além de um pátio com árvores frutíferas, que remetem ao aconchego do lar.

À esquerda, no final do *túnel natural*, localiza-se um prédio que concentra algumas salas de departamentos pedagógicos, assim como sala de aula para Desenho Técnico, banheiros e um miniauditório. Ao chegar à última árvore do *túnel natural*, virando à esquerda, encontra-se a rua principal da escola e logo no primeiro plano é possível observar um prédio, recém reformado, carinhosamente chamado de *pulga*, que abriga as salas de aula do 2º ano do Curso Técnico em Agropecuária, as quais tive a oportunidade de observar e participar.



Figura 7 - Prédio carinhosamente conhecido como *pulga*. Atualmente, neste espaço concentram-se salas de aula e um auditório.
Fonte: acervo pessoal do autor.

Ao passar por esse prédio, observa-se uma casinha de aproximadamente um metro quadrado (1m^2), com telhado e aberta dos lados, que contém um sino, normalmente acionado na falta de energia elétrica. Ao lado da casinha está o Grêmio Estudantil e a inspetoria, um local composto por técnicos administrativos, pois é com eles que se consegue qualquer informação sobre localização dentro da escola. Eu, sempre que queria chegar a algum lugar dentro do CAVG, passava primeiro na inspetoria e dali seguia para o meu destino.

Já o Grêmio Estudantil Coronel Pedro Osório (GECPO) é um lugar que está sempre aberto e, normalmente, repleto de alunos. O local possui mesa de sinuca, sofá, um aparelho de som, e é um espaço de debates e discussões que buscam melhorias para os estudantes. As reivindicações construídas no Grêmio são levadas à direção da escola pelo presidente do grupo. Vale ressaltar que em setembro de 2015 ocorreram as eleições para o Grêmio, como mostra o extrato a seguir:

Vimos a público esclarecer o resultado final das eleições do Grêmio Estudantil. Aos dois dias do mês de setembro, das 08:30 às 16:30 realizou-se o pleito para a gestão 2015/2016. Votaram 229 alunos dos cursos integrados e subsequentes. Após a contagem de votos, a "Chapa 1" obteve 161 votos, enquanto a "Chapa 2" obteve 67 votos. O período de gestão é de um ano letivo. Gostaríamos de agradecer aos alunos que votaram e

consideramos um ótimo período eletivo neste ano (Texto retirado da rede social: <https://www.facebook.com/GECPO/timeline>).

A alguns passos do Grêmio Estudantil encontra-se o prédio onde estudam as turmas dos primeiros anos. Aliás, quando estudei no CAVG, no final da década de 1990, foi na penúltima sala do prédio, a 111, que estudei no primeiro ano. Já em 2010 realizei estágio pedagógico ministrando a aula de sociologia na turma 101. Passando o prédio dos primeiros anos está o prédio carinhosamente chamado de *recreativo*, que até 2010 servia como auditório e atualmente é utilizado como sala dos professores.

Em frente ao *recreativo* está localizada a cantina, que é terceirizada e conta com aproximadamente vinte (20) mesas e várias cadeiras e bancos. O local oferece lanches e almoço. Muitos professores, funcionários e alunos frequentam esse bar e o horário de almoço é aquele que encontramos maior movimento.

Em frente à cantina está o CTG Rancho Grande, o qual é carinhosamente chamado pelos frequentadores apenas de Rancho. Esse espaço é cercado por grandes toras de madeiras (troncos de árvores) colocadas horizontalmente. Inclusive, em uma de minhas visitas ao Rancho, enquanto conversava com os alunos na varanda do CTG, alguns funcionários terceirizados da escola removiam as toras de madeira em direção ao CTG, ou seja, tiravam as toras, recolocando-as mais próximas ao Rancho Grande e diminuindo, assim, o seu espaço territorial em cerca de um metro. Esse trabalho tinha como finalidade construir uma calçada em frente ao Rancho, mais uma mudança recorrente da transição CAVG/UFPeI para CaVG/IFSul.

A remoção e recolocação das toras eram vistas com olhos atentos pelos alunos e a diminuição do território parecia ter um limite. Esse ato de “urbanização”, retratado pela colocação do calçamento, era aceito pelos gaúchos do Rancho com algumas ressalvas: as laterais não poderiam diminuir, apenas onde passaria a calçada, pois esta melhoraria estruturalmente a acessibilidade ao CTG Rancho Grande. Por um lado, os alunos gaúchos entendem que *quanto mais bagual, melhor*, isto é, toda rotina realizada no CTG Rancho Grande precisa parecer ao máximo com o cotidiano do campo, da lida campeira. Mas, por outro lado, os mesmos alunos reconhecem que é necessário melhorar a acessibilidade, “modernizar” as instalações de modo a chamar a atenção e acolher novos frequentadores.

Essa passagem me fez lembrar de uma entrevista que realizei com o ex-aluno Carlos Eugênio, conhecido como Vacaria, em que ele fala sobre o ato de asfaltamento da rua de entrada do CAVG, do *túnel natural*. Assim lembrou Vacaria:

No meu tempo, em 91 e 92 (1991 e 1992) era mais, havia um afastamento maior da gente, a gente era mais ou se achava mais gaúcho, mais campeiro, então, a gente não tinha (...) eu me lembro até que eles estavam asfaltando aquela estrada que era de terra pra quem chega no CAVG, então, a gente era meio contra, “bah vai tirar a característica do colégio”, a gente era meio (...), mas claro que a gente sabia que tinha que trabalhar essas questões que no futuro enfrentar essas questões e aceitava, creio que hoje em dia com a tecnologia vigente, com a computação, com a informática, os alunos, talvez não vivam mais sem essa tecnologia e talvez não tenham mais o distanciamento que, talvez, a gente tivesse no nosso tempo, mas, sabia que era importante esses fatos (Ex-aluno Carlos Eugênio – Vacaria, 13/02/15).

Os gaúchos do CAVG no período descrito por Vacaria tinham uma tendência a resistir às mudanças ditas “modernas”. O seu principal argumento era que certas obras, como asfaltamento e calçamento, estariam codificando o CAVG para uma mudança de contexto, ou seja, urbanizando o rural.

No CTG Rancho Grande existe uma varanda com bancos e mesas de madeira, onde os alunos conversam, jogam truco, cantam e tocam violão. Ao atravessar a porta de entrada, a primeira peça é onde os alunos mais ficam, pois existe uma lareira cercada por cadeirinhas de madeira com assentos em couro. Alguns quadros na parede simbolizam a figura do gaúcho. Mais à frente estão os banheiros. Na porta do banheiro masculino, a inscrição “peões” chama a atenção, assim como o nome “prenda”, na porta do banheiro feminino.



Figura 8 - Alunos na varanda do CTG Rancho Grande jogando truco (jogo de cartas).
Fonte: acervo pessoal do autor.

Ao passar os banheiros, o local abriga um grande espaço com um palco para apresentações artísticas, uma copa para venda de bebidas e comidas e um pequeno espaço destinado à exposição de artefatos tipicamente gaúchos como lanças, laços de couro, ferramentas para lida campeira, ferraria, etc., além de uma pista de dança em madeira que atualmente serve como lugar de reuniões entre direção, docentes e alunos, bem como para a realização de eventos e seminários acadêmicos.

Ultrapassando o perímetro do CTG Rancho Grande existe um grande campo para pastagem dos animais, e do outro lado fica o setor de ordenha e onde se encontra a indústria. Nesse local são realizadas as aulas práticas do Curso Técnico em Agroindústria, assim como atividades de produção de alimentos que são comercializados dentro e fora da escola. Logo à frente está o aviário, onde se encontra uma máquina selecionadora de ovos vinda da Alemanha na década de 1970.

Após alguns passos, é possível avistar o brete, local utilizado para as aulas práticas de Zootecnia, localizado próximo a uma construção onde se encontram os bezerros, pequenos bovinos que necessitam de atenção especial, concedida por funcionários e alunos em estágio. Suas funções se constituem em limpar o local e tratar algum ferimento que porventura atinja algum animal. Foi justamente no brete

que realizei uma experiência etnográfica fascinante, pois tive a oportunidade de observar uma aula prática de Zootecnia ministrada pela professora Lilia Pereira.

4.2. O Ser Gaúcho no CAVG



Figura 9 - Alunos em frente ao Grêmio Estudantil.
Fonte: acervo pessoal do autor.

Quando os alunos chegam ao CAVG, eles chegam com expectativas, às vezes, bem diferentes daquelas que eles encontram, mas normalmente eles se surpreendem positivamente com o que encontram. Então, eles vêm assim uns gurizinhos assustados, entende! De vários lugares, tanto da região colonial de Pelotas/RS ou outras cidades, ou da periferia da cidade, outros vem do centro da cidade, enfim, vem gente de toda parte e lá (CAVG) chegando são contagiados assim, por uma coisa eu acho que é um tipo de um clima meio coletivo que existe sabe! Porque a exuberância do verde, aquela paisagem, a monotonia, às vezes, em função, porque tu estudava de manhã ou tu estudava de tarde ou tu estudava um pouco de manhã e um pouco de tarde, mas normalmente essa carga horária era distribuída em manhã e tarde. Então, eles paravam pra almoçar na escola, eles paravam pra tomar o café da tarde na escola, tudo era feito na escola, então, a família deles, a casa deles passa ser a escola e, às vezes eles saem de um lugar onde a família é: dois, três elementos e passam a ter centenas de elementos. E o que funciona sempre lá no CAVG, que agora não é CAVG agora é IFSul, bom, mas pra mim continua CAVG, o que fica permanente lá: é o CTG. E o CTG é um apelo muito forte, muito forte, é quase que um chamamento para as origens daquele homem do campo, daquela coisa saudável da vida do campo, ali, por exemplo, dentro do CTG tem a patronagem. A patronagem é: o Patrão, é o capataz, o sota capataz, o agregado das pilchas (pilcha é dinheiro), o capataz corresponderia ao

secretário, então, essa correspondência dessa hierarquia é pra dar governabilidade àquilo ali, então, há um rito que se estabelece para que as coisas aconteçam ao seu tempo, então, o peão caseiro, por exemplo, é encarregado de chegar de manhã cedo, varrer o galpão, fazer o fogo e esperar com água quente, aí já bota a água no fogo e fica ali aquecendo, daqui a pouco chega o restante do pessoal e já se cumprimentam, coisas que normalmente no cotidiano eles nem fazem, é interessante isso né! Mas, faz parte do rito tu seres educado e receber alguém com carinho (Gilberto Alves, 07/05/2015).

O extrato acima foi retirado de uma entrevista que realizei com o professor Gilberto Alves. A narrativa do professor aponta para um ser gaúcho que se constrói dentro do universo CAVG, tendo o CTG Rancho Grande como uma espécie de “base”, como um lugar de referência de constituição desse gaúcho. Um dos alunos do Curso Técnico em Agropecuária reforça essa ideia: *As coisas que o mundo atual te oferece não é a mesma coisa que a cultura gaúcha*. Ainda contribuindo com esse argumento, outro aluno da Agropecuária enfatiza, dizendo: *Aqui é um meio sadio né*. As frases expressam uma afirmação do espaço Rancho Grande enquanto um ambiente de reafirmação do sagrado, de valores éticos, de como se portar e viver a vida.

Tanto a narrativa do professor Gilberto quanto dos alunos gaúchos, Henrique e Valdenei, chamam atenção para as expressões “*aqui é um meio sadio*”, tratado pelos alunos gaúchos e “*aquela coisa saudável da vida do campo*”, narrado pelo professor Gilberto. Ambas reforçam a condição da escola como uma instituição ritmada pela vida simples do campo.

O cotidiano dos alunos gaúchos pode ser compreendido a partir de uma percepção criativa e inventiva, acentuada pelo mundo da ação. A constituição do ser gaúcho no CAVG não se trata de uma encenação, isto é, um sujeito pilchado numa espécie de palco compreendido como o CTG (Centro de Tradições Gaúchas), mas é constituído por um “fazer”, ações lúdicas, práticas de treino e saberes tradicionais da cultura gaúcha.

O ser gaúcho no CAVG escapa de algumas normas impostas pelo MTG, tendo em vista que não cumpre à risca as determinações do Movimento com relação ao uso da indumentária (pilcha). Vale ressaltar que existem diretrizes¹³ para a

¹³ Essas diretrizes são encontradas no site:

<http://www.mtg.org.br/public/libs/kcfinder/upload/files/DIRETRIZES%20PARA%20A%20PILCHA%20GA%20C3%9ACHA%20-%202015.pdf>

utilização da pilcha gaúcha em atividades cotidianas, apresentações artísticas e participações sociais, tais como bailes, congressos, representações, etc.

Seguindo as normas e diretrizes do MTG¹⁴, a bombacha obrigatoriamente deve ter cores claras ou escuras e jamais cores fosforescentes, contrastantes ou cítricas (vermelho, amarelo, laranja, rosa). Sua largura deve sempre coincidir a largura da perna com a largura da cintura, ou seja, se o gaúcho vestir uma bombacha tamanho 42, a largura de cada perna da bombacha deve ter aproximadamente 42 cm, estilo de corte que produz uma bombacha larga.

Quanto à camisa, esta deve ser lisa ou com riscados discretos, sendo vedadas camisas de cetim e estampadas. Além disso, as botas devem ser em couro e possuir cores discretas, mas nunca branco. O chapéu deve ser de feltro¹⁵ ou de pelo de lebre, sendo assim, o uso de boinas e bonés não é permitido. Um dos alunos do Curso Técnico em Agropecuária traz uma fala interessante sobre esse ponto: *Em outros CTGs quem não tá pilchado não entra, aqui não tem muita diferença, a indumentária certa, o lenço no comprimento certo, aqui não, aqui a gente convida.*

Em relação à proibição colocada pelo MTG do uso da boina como parte da indumentária gaúcha, ao olhar do MTG, a boina, de certa forma, não representa o gaúcho enquanto tipo social do Rio Grande do Sul, ao passo que no CAVG a boina se constitui como um artefato de identidade do ser gaúcho. Ademais, o uso da bombacha larga também defendida pelo MTG não é a preferência dos alunos, que acabam optando por um modelo de bombacha mais estreito, assim como reforça o professor Lúcio Neves:

Se tu conversar com um tradicionalista nato, ele vai te dizer que essa indumentária que eles (alunos) andam não representa o nosso Estado (RS) porque eles não usam a bombacha larga (...) eles usam estilo uruguaio, argentino, a bombacha justa, aquela que pra mim não descaracteriza nada.

As ações lúdicas presentes no CTG Rancho Grande são denominadas pelos gaúchos do CAVG como “brincadeiras”. É ao redor do Rancho que os jovens gaúchos “brincam”. Uma dessas brincadeiras trata-se de uma ação em que o aluno

¹⁴ O Movimento Tradicionalista Gaúcho (MTG), cumprindo o que determina o parágrafo único do Art. 1º da Lei nº 8.813 de 10 de janeiro de 1989, reunido em Convenção Ordinária, na cidade de Taquara, RS, no mês de julho do ano de 2011, resolveu alterar as DIRETRIZES para a pilcha gaúcha, com fim de completá-las e torná-las mais claras.

¹⁵ Tecido feito de lã e pelos (modernamente às vezes misturados com fibras sintéticas ou naturais).

se faz passar por um boi enquanto outros alunos tentam lançá-lo. A brincadeira é composta por quatro ou cinco alunos que ficam em círculo, fazem a armada no laço e o giram acima da cabeça, preparando-se para arremessá-lo. Enquanto isso, o aluno que se passa por boi se prepara para entrar no círculo, de modo que suas passadas sejam o mais parecido possível com as de um boi verdadeiro.

Então, o aluno que age como boi corre devagar, como se fosse um trote, dando pequenos pulos, cruzando o círculo e, assim, passando pelos alunos de laço em punho. A brincadeira é carregada por gritos dos alunos que participam e por aqueles assistem. Para lançar o boi, os alunos jogam a armada do laço contra o chão, de maneira que pegue as pernas do boi, próximo aos joelhos, pois a intenção consiste em prender as pernas e derrubá-lo. O tombo é o momento esperado por aqueles que assistem e o que resulta na consagração daquele que derruba, ou seja, quem lança.

No interior do Rancho, o espaço mais frequentado pelos gaúchos é a sala onde está a lareira. Os alunos formam um semicírculo, direcionados de frente para o fogo, sentando-se em bancos pequenos de madeira com assentos e encostos em couro. O chimarrão é um componente diário, assim como o violão. Os gaúchos conversam, cantam e tocam violão.

A música gaúcha está presente diariamente no Rancho, seja no som eletrônico, através do rádio, ou cantada e tocada pelos alunos. Percebi, ao visitar o Rancho, que os jovens vibram quando algum aluno dedilha um violão e abre a voz tendo o fogo, o chimarrão e os amigos como companheiros¹⁶.

Ao pensar a sala, o fogo, o chimarrão, a música, os músicos, o violão, a vestimenta dos alunos, os artefatos - como os quadros na parede que simbolizam o gaúcho -, é possível perceber um ambiente fortemente poético, inundado por emoção. O músico pode ser um menino ou uma menina, então, a música, neste instante, interpretada por uma menina, move-se, produzindo sons e interpretações. Os ouvintes, por sua vez, movem seus corpos e produzem sons, contudo, o violão conduzido pela menina traduz toda a interpretação música-social.

¹⁶ De acordo com Merriam (1964), existe um senso de musicalidade presente tanto no indivíduo quanto no grupo social, o qual é resultado de relações interpessoais a partir de sons ordenados, simbolicamente constituídos através de instituições sociais e capacidades cognitivas.



Figura 10 - Alunos no interior do CTG Rancho Grande.
Fonte: acervo pessoal do autor.

A partir do conceito de rede de Latour (2000), torna-se possível descrever a interpretação fornecida pelos sujeitos que constroem o fato, isto é, o violão é entendido como um agente que produz sons, conduzindo os sujeitos a emoções. O violão é mais um componente na rede de relações, capaz de construir uma relação de mediação entre a menina que toca música, os ouvintes e o som produzido. Portanto, a canção entra a partir de uma simbologia sonora, a linguagem (isto é, as letras das canções) serve para dar validação e contribuição à continuidade e estabilidade da tradição (MERRIAM, 1964).

A ludicidade do Rancho, tendo como combustível suas brincadeiras, jogos, competições, músicas e danças, por vezes não é vista com bons olhos por alguns professores e parte da direção da escola, em razão de ser considerado por estes como uma espécie de *refúgio*, um local para *matar aula*. A seguir, a narrativa do professor Amauri Costa, diretor de ensino do CAVG, contribui com essa questão:

Isso, às vezes, historicamente nos causa algum problema, reclamações de professores de que determinados alunos vem pra escola e ficam no CTG, então, tem atitudes de direções que fecham o CTG momentaneamente, tem que ter o inspetor pra mandar o aluno pra sala de aula, isso nos causa problema. Então, a gente pede a colaboração da família, a família tem que ser compartisse (compartilhar a responsabilidade com a escola), se o aluno vem pra cá, a escola é uma escola grande, uma escola aberta... Como tu estudou aqui, não é uma escola com corredores que eu coloco um inspetor

em cada ponta do corredor, então, se o aluno quiser faltar a aula e se esconder no CTG, ele vai fazer. Seguidamente a gente conta com a sensibilização da família e dos alunos, mas às vezes nos causa problema sim, de o aluno tá fora da sala de aula porque tá no CTG, jogando carta, jogando truco (que eles gostam), fazendo aquelas coisas (...) tiro de laço, botam um tonelzinho (ginetear no tonel), acontece, atualmente tá até calmo, já houve épocas com alguns problemas disciplinares com o CTG que obrigaram direções passadas a fechar ele por um período. No ano passado nós tivemos um caso de *bullying* praticado dentro do CTG, tivemos que agir forte com relação (...) contra o *bullying* praticado contra alunos novatos... O CTG passou três meses fechado, mas, até eles aceitaram, pegaram pesado com o menino com aquelas brincadeiras e machucaram o menino, quer dizer, machucaram, apareceu umas marcas no menino, chamaram a família, foi bastante complicado, mas, felizmente foi equacionado. Gurizada né! (Amauri Costa, 11/02/2015).

Se por um lado existe a fama do Rancho ser um local de *refúgio* onde os alunos *matam aula*, por outro, como ex-aluno e pesquisador se constituindo enquanto antropólogo, esse rótulo destinado ao Rancho não poderia nortear a constituição da instituição Rancho Grande. Isto é, não poderia cair na armadilha de inventar um grupo de gaúchos no CAVG pensado a partir de um discurso, mas de uma rede de discursos e situações contextuais constituidoras de significados.

4.3. O Rancho: entre o rodeio e o acadêmico

Conversando com os alunos em uma das aulas do professor Lúcio Neves, os jovens me convidaram para comparecer a um campeonato de tiro de laço na vaca parada no CTG Rancho Grande, promovido pela patronagem do CTG. Os alunos se referiam, carinhosamente, ao campeonato de tiro de laço como *rodeiozinho*, que aconteceu de 16 a 19 de março de 2015 durante o intervalo das aulas. O evento iniciava às 12h30min e acabava por volta das 13h30min. A seguir, apresento um trecho da entrevista que realizei com os alunos do Curso Técnico em Agropecuária, Raminho e Joãozinho, os quais revelam seu cotidiano na escola:

A gente vem pra aula, vem pro colégio, toma um mate lá (CTG Rancho Grande), conversa bastante, faz as coisas que tem pra fazer no CTG pra manter ele sempre aberto ao público, atualizado, faz eventos. Agora, semana que vem tem um evento lá (CTG Rancho Grande) que a gente tá fazendo (Raminho, 10/03/15).

Acho que expressa bastante a cultura, o tradicionalismo, porque a gente vai fazer um campeonatinho, é um campeonato de vaca parada que é para inteirar o pessoal, interagir os novos que entram no colégio com os velhos, que somos nós, assim acho que chama bastante a atenção da tradição (Joãozinho, 10/03/15).

Até mais para quebrar aquela história de que quem vai no CTG vai sofrer trote. Tem aquela coisa assim, pra tentar quebrar isso, porque não é assim. A gente tem que tentar unir todo mundo pra dentro do CTG, pra interagir, tomar um mate, tocar um violão, laçar (Raminho, 10/03/15).

O *rodeiozinho* se estabelece como um elemento de negociação entre o CTG Rancho Grande e o CAVG, visto que o evento é organizado pelos alunos com aval da escola que, por sua vez, tem a preocupação com os trotes violentos. Frente a isso, o Rancho, a partir dessa atividade cultural gaúcha, propõe uma alternativa que tem como objetivo, em primeiro lugar, fazer um chamamento aos novos alunos que conheçam e participem das atividades do CTG e, com isto, aumentar o número de frequentadores, fortalecendo o mundo cultural gaúcho no CAVG.

Em segundo lugar, promover a inclusão do Rancho na pauta da escola enquanto um espaço cultural sadio, isto é, (re)significando o CTG, passando de um lugar negativo, capaz de promover trotes violentos, e se constituindo enquanto um lugar conciliador com as práticas educacionais, inclusive colocando-se como agente dessas práticas através de ensinamentos. Por fim, como um lugar de referência, um ambiente privilegiado que produz uma paisagem constituidora de uma identidade-subjetividade gaúcha.

O cenário do evento se constituía numa espécie de raia atrás do CTG Rancho Grande, um cercamento feito por quatro toras de madeiras colocadas no chão, formando um retângulo de aproximadamente 15 m². A vaca parada fica numa extremidade da raia, uma tora de madeira é colocada atravessada no centro e sinaliza a distância que o gaúcho deve ficar para atirar o laço.



Figura 11 - O rodeiozinho: torneio de vaca parada.
Fonte: acervo pessoal do autor.

Em frente à raia encontra-se uma mesa onde são realizadas as inscrições. A mesa é composta pelo Patrão do CTG Rancho Grande e Raminho, encarregados de realizar as inscrições. Joãozinho, outro componente da mesa, é o narrador do evento, das provas de tiro de laço. Joãozinho narra as provas através de um microfone ligado a uma caixa de som. Ao lado da raia, um aluno, que parece ser uma espécie de juiz das provas de tiro de laço, fica sentado com duas bandeiras, uma branca e outra vermelha. Sempre que o gaúcho atira o laço e acerta as guampas da vaca parada, o juiz levanta a bandeira vermelha, e quando o gaúcho erra, ele levanta a bandeira branca.

Não pode parar laço, eu quero ver corda boa, lá vem o Mandioca (Diego) do CAVG e com a careta feia, feia... E é positiva (Narração de Joãozinho).

A narração acima, feita por Joãozinho, descreve o momento em que o aluno Diego, conhecido pelo apelido de Mandioca, arremessa o laço e acerta a vaca parada. Ao acertar, o narrador diz: *É positiva*. O narrador tenta demonstrar toda concentração do gaúcho e utiliza o humor para chamar a atenção daqueles que estão assistindo, dizendo que Mandioca está com uma careta feia, mas a expressão facial dele transmite uma concentração digna de um atleta de alto rendimento, por

exemplo. Aliás, Mandioca foi campeão em uma das modalidades. Trata-se de um rapaz negro, alto, forte e com expressão séria.

Outro personagem do *rodeiozinho* trata-se de Sepé (Leonardo), aluno do Curso de Agropecuária que vestiu a pilcha para participar do rodeio. Antes de iniciar o rodeio, Sepé vestia camiseta, bermuda e tênis, mas, ao começar as provas do rodeio, avistei Sepé vindo do CTG Rancho Grande pilchado, de bota, bombacha e chapéu, além de um laço de couro (alguns alunos tinham laços de corda que, segundo os mais gaudérios, são inferiores aos de couro).

Vem Leonardo Sepé, o homem mais campeiro do CAVG, eu quero ver corda boa (...) é maragata¹⁷ a bandeira do moço (Narração de Joãozinho).

O narrador apresenta o gaúcho Leonardo Sepé. Leonardo tem o apelido de Sepé por ser natural da cidade gaúcha de São Sepé, RS, distante 265 km de Porto Alegre, e o que torna este personagem especial é sua preparação a partir da vestimenta para a participação no *rodeiozinho*. Sepé é aluno do Curso de Agropecuária do CAVG e possui experiência no trabalho da lida campeira, além de participar de rodeios, concorrendo em provas de tiros de laços. Ao lançar o laço e acertar as guampas da vaca parada, o juiz levanta a bandeira vermelha, validando o ponto e o narrador, Joãozinho, expressa a ação dizendo que a bandeira é maragata.

A partir da descrição, percebe-se que os alunos gaúchos buscam, através do Rancho, construir um espaço de sociabilidade e interação com o objetivo de promover o fortalecimento do mundo cultural gaúcho no CAVG, utilizando-se de ações e práticas que conformam um desdobramento pedagógico, um lugar de aprendizado lúdico, que é retroalimentado por um aprendizado prático instituído na escola a partir das aulas práticas.

Em uma das situações vivenciadas em campo, percebi que o CTG da escola se desdobra em um espaço de debates e discussões teóricas a respeito do conhecimento técnico agrícola, pois o Rancho passa a se estabelecer como um ambiente constituidor de produção técnica e científica. O espaço do CTG Rancho

¹⁷ Essa expressão se remete à história do Rio Grande do Sul, mais precisamente, à Revolução Federalista de 1893. Os termos “Maragatos” e “Chimangos” definiam as duas correntes políticas então em conflito naquele momento. Os Maragatos representavam os federalistas, liderados por Gaspar Silveira Martins, e eram identificados pelo uso de lenços vermelhos. Então, entre os alunos do CAVG, no rodeio, na sala de aula ou em outros espaços de socialização, quando um gaúcho fala “é maragato”, quer dizer que é vermelho.

Grande destinado a rituais artísticos gaúchos, como danças, cantorias e bailes, por vezes também recebe o rito acadêmico, como o que ocorreu em 2015 no mês de junho, entre os dias 24 e 26.

Durante esses dias aconteceu a I Semana Acadêmica de Agropecuária e a abertura desse evento foi proferida pelo Patrão do CTG Rancho Grande, Leandro Peraça, que atuou como mestre de cerimônia. Acompanhei a abertura do evento na manhã do dia 24 no CTG Rancho Grande, quando o local estava praticamente lotado. Leandro Peraça dirigiu-se ao púlpito para dar início à cerimônia e passou a ler o discurso de abertura do evento.

O texto exaltava a colaboração da direção, professores, funcionários e alunos envolvidos na produção do evento, fazia menção sobre sua importância para a formação profissional dos estudantes, os quais poderiam se apropriar de novas experiências a partir das palestras que ocorreriam ali. O cenário que se colocava era bárbaro, afinal, um aluno, Patrão de um CTG estudantil, estava, naquele momento, dando início a um evento acadêmico e esse fato, para mim, já se constituía como importante. Porém, a frase final de Leandro provocou em mim um sorriso eufórico, percebido por alguns alunos que estavam ao meu lado na plateia: *Eu, na condição de Patrão do CTG (Centro de Tradições Gaúchas) Rancho Grande, declaro aberta a I Semana Acadêmica de Agropecuária.*

Tendo o professor Jarbas Ribeiro como coordenador, a I Semana Acadêmica da Agropecuária foi protagonizada pelos alunos. Nas palavras do próprio professor, durante a abertura do evento, os estudantes membros da comissão organizadora mereciam todos os méritos pelo empenho e organização das atividades.



Figura 12 - Em destaque o Patrão do CTG Rancho Grande, Leandro Peraça, e o Diretor Geral do CAVG, Álvaro Nebel.

Fonte: <http://cavg.ifsul.edu.br/noticias/114-noticias-cursos/1927-i-semana-academica-da-agropecuaria.html>

Os alunos do CAVG estavam à frente, pois um aluno abriu o evento, outra aluna mediu uma palestra e, além disso, os temas a serem abordados foram amplamente debatidos e escolhidos pela comissão organizadora, assim como os palestrantes. Aliás, quase todos os palestrantes foram alunos do CAVG e hoje são referências em suas áreas de atuação.

O grupo social constituído pelos gaúchos pode ser compreendido como um grupo latente em relação à instituição CAVG. De acordo com Douglas (2004), o grupo latente é um conceito proposto e trabalhado por Mancur Olson em *A Lógica da Ação Coletiva* (1999) e consiste em um agrupamento de indivíduos que, aparentemente, não se manifesta, mas pode se revelar quando as circunstâncias passam a ser favoráveis e se atinja um momento oportuno para a exibição do grupo.

Seus membros, por definição, não têm qualquer interesse pessoal forte em permanecer nele. Se os custos decorrentes da pertença ao grupo aumentam acima dos benefícios esperados, a ameaça de se retirar é seu principal trunfo em uma negociação. Seus membros podem usar esse fato contra quem quer que pretenda extrair deles mais contribuições do que eles querem dar. Qualquer membro que deseje particularmente que o grupo latente sobreviva será vulnerável à ameaça de secessão por parte de outros membros. Em consequência, os assuntos de um grupo latente serão conduzidos por meio do veto e apoiados por ameaças de retiradas (DOUGLAS, 2004, p. 63).

O grupo dos gaúchos produz ritos que exercem uma função social latente, capaz de despertar emoções que apoiam a solidariedade, pois a sobrevivência do

grupo latente está condicionada a suas crenças. Tanto o Rancho quanto outros espaços de socialização, como laboratórios e salas de aula, são utilizados como espaços ritualísticos que produzem a exibição do grupo.

O grupo dos gaúchos reúne-se através de um esforço combinado para a realização de uma atividade de curta duração, como um *rodeiozinho*, um fandango (festa), o jogo de truco, brincadeira da vaca parada, e todos esses eventos servem, justamente, para exibir o *ser gaúcho* frente à escola a partir de um fazer criativo. Essa ação, muitas vezes, parece uma espécie de expressão exclamativa reivindicativa, que se trata de uma forma de tornar-se visível, mesmo que tal visibilidade seja temporária.

4.4. *Que aula bem gaúcha!*

O brete, local da aula prática de Zootecnia, consiste em uma instalação para a contenção de animais e serve como meio facilitador para algum tipo de intervenção veterinária. A instalação encontrada na escola é feita de madeira e possui um telhado de zinco. Trata-se, então, de um espaço que recebe os animais dos poteiros, que são pequenos campos cercados. Dessa forma, o animal vem do poteiro, entra por um tipo de corredor de madeira e no final encontra-se uma guilhotina, chamada pelos alunos de *tesoura*, que serve para prender o animal pelo pescoço, de modo a facilitar a intervenção veterinária.

Ao me aproximar do local, avistei alguns alunos próximos ao brete, juntamente com a professora Lilia. Ao chegar onde estavam os alunos e a professora, observei logo uma fogueira e imediatamente a professora Lilia pediu a atenção de todos para explicar qual seria a atividade prática da aula:

Pessoal! Hoje temos uma visita, hoje nós vamos fazer a descorna e castrar se a gente encontrar algum que ainda não foi. Então, primeiro, a gente corta os pelos em volta da guampa, depois vamos pegar a descornadeira (instrumento cortante em forma de V), cortar a guampinha e com o ferro bem aquecido na fogueira a gente vai fazer a cauterização, logo vem um de vocês e passa o guento (pomada) e depois o *spray* (produto cicatrizante).

A fogueira que vi logo na chegada serve para aquecer o ferro utilizado durante a cauterização. A descornadeira, instrumento que eu não conhecia, serve para descornar, isto é, tirar o chifre do bovino. O guento, a pomada a qual a

professora se referiu, é utilizado como anestésico e o *spray*, conhecido como mata-bicheira, é utilizado como cicatrizante.

A professora chama a atenção dos alunos para que observem o que é uma descorna mal feita: logo no primeiro novilho que pega para realizar a atividade prática, percebe que o animal já teria sido descornado, porém, a prática não foi realizada de forma correta aos olhos da professora, que diz: (...) *Olha! Quando o ferro não tá bem quente!*



Figura 13 - Descornadeira.
Fonte: acervo pessoal do autor.

Duas cuias de chimarrão circulam entre os alunos, pois não poderia faltar a bebida típica do gaúcho em um ambiente campeiro, com animais, enfim, algo que simboliza a identidade gaúcha. Alguns deles usam botas de gaúcho de couro, outros estão pilchados ou com algum acessório que representa a identidade gaúcha e, outros de camiseta, bermuda e chinelo.

A professora transmite aos alunos como a tarefa será feita passo a passo, assim como cada um dos alunos envolvidos na atividade deve se posicionar. Desse modo, cada aluno possui sua função preestabelecida. O boi vem pelo brete, é preso no beco de saída e um aluno coloca a corda no pescoço do novilho. Outro aluno abre o brete, o bicho sai corcoveando, e o aluno que segura a corda tem que ser

forte. Depois chegam os outros, cercam o novilho e o próximo passo é deitá-lo. Um dos alunos fica ao lado do novilho, com a cintura próxima à cabeça do animal. Com os dedos nas narinas do animal, torce o pescoço do novilho para que ele tombe e, simultaneamente, empurra o boi. Outro aluno puxa a cola do boi, procurando ajudar a derrubar o bicho.

Aqui na escola ainda se usa muita coisa antiga, técnicas antigas, tradicionais... Existe maquinário antigo, vindo da Alemanha na década de 1970, mas muitos alunos saíram daqui para o mundo (...) o profissional do CAVG é muito respeitado justamente por esse contato com o trabalho prático, o aluno coloca a mão na massa (Aluno do IFSul CaVG).

Ao observar a cena, percebe-se o quanto um novilho (pequeno boi) é extremamente forte, visto que eram cinco rapazes, às vezes mais, tentando derrubá-lo. A gurizada sai muito cansada após essa atividade. Depois de conseguir deitar o pequeno boi, então, realiza-se a descorna. Nesse momento, um aluno segura a cabeça do novilho enquanto outro, literalmente, senta no animal, mais precisamente na paleta. Outro agarra uma pata, enquanto outro segura o rabo. Logo, com o animal imobilizado, chega um aluno com uma tesoura para cortar os pelos em volta dos chifres. Isso é importante, segundo a professora, para facilitar o trabalho e não queimar os pelos com o ferro quente. Lília, durante esse procedimento, fala que a tesoura é a única coisa moderna da atividade. A professora ainda argumenta que:

Tivemos uma reunião logo cedo e o diretor nos chamou a atenção (...) disse que agora nós somos do IFSul e o nosso trabalho, o nosso desempenho fará com que venha verba (grana) e tá vindo grana (...) eu sou do tempo que o CAVG se mantinha, funcionava como uma fazenda, tipo uma “fazendinha” mesmo, conseguíamos recursos com a venda do leite, dos produtos da indústria, etc. A escola era conhecida por isso, esse jeito rural, com cursos rurais... Agora está vindo cursos urbanos (Professora Lília).

Após cortar os pelos do novilho, chega um aluno com a descornadeira e a coloca no chifre do animal. Em seguida, segura com uma mão em cada haste do “V”, pressionando para baixo. É preciso muita força, o objetivo do movimento é desfazer o “V”, arrancando, assim, o pequeno chifre. É importante ressaltar que, se tratando de novilhos, os chifres são pequenos, com aproximadamente três centímetros. Ao quebrar e logo arrancar o chifre do pequeno bovino, ocorre um barulho de osso quebrando e em seguida um ferimento em forma de círculo que deve ser cauterizado o quanto antes. No momento em que o chifre é arrancado,

alguns alunos gritam: *Ferro, ferro*. Significa que o aluno responsável por cauterizar o ferimento do novilho deve retirar o ferro da fogueira, correr em direção ao boi e colocar a ponta do ferro extremamente quente no ferimento do animal. O ferro em questão consiste em um objeto longo (aproximadamente 50 centímetros), no qual uma das extremidades possui um punho de madeira para ser segurado por uma das mãos e a outra extremidade, que encosta no ferimento, é levemente achatada para permitir um contato maior entre a ferramenta e o animal.

Quando a ponta incandescente é colocada no ferimento, uma fumaça clara é liberada. O som lembra o de um líquido caindo em uma superfície extremamente quente, exalando um cheiro de osso, pelo e couro queimado, ou seja, um odor híbrido, estranho e malcheiroso, tudo isso juntamente a um grito de dor do novilho. Segundo a professora Lilia, esse procedimento, embora pareça maldoso, é para o bem do animal: é como dar uma injeção numa criança, sabe-se que vai doer, ela vai chorar, mas é justamente pelo bem dela, para que não sofra ainda mais no futuro.

Após a cauterização com o ferro quente, outro aluno chega para colocar o guento, uma pomada anestésica que alivia a dor. Em seguida, é colocado *spray* no ferimento, que tem a função de auxiliar no processo de cicatrização. Depois, quando o animal já passou por todos os procedimentos, ele pode ser liberado. Primeiro, tira-se a corda do pescoço do animal. Todos, então, procuram liberar juntos o bovino, que sai um pouco tonto. Outros animais devem ser descornados, assim, mais um novilho é liberado enquanto um dos alunos grita entusiasmado:

(...) vai sair corcoveando!¹⁸
 (...) peala¹⁹ e larga ele deitado!
 (...) quem vai deitar o boi?
 (...) vamo manear!²⁰

De fato, os alunos não colocaram a corda no pescoço do boi ao sair do brete, fazendo com que o animal saísse corcoveando. Para dominar o boi, os alunos buscam sempre o auxílio do brete de madeira ou de algum pilar de madeira, isto é, algo que facilite dominar o animal, para depois deitá-lo. Essa tarefa é a mais

¹⁸ De acordo com o Dicionário Gaúcho, corcovear é quando o animal dá saltos e corcovos, arqueando o lombo e tentando se livrar de quem o monta.

¹⁹ Pealar consiste no ato de arremessar o laço e por meio dele prender as patas do animal.

²⁰ Manear consiste em prender (alguém – animal) com o maneador (peças de couro ligadas por uma argola) ou com a corda.

esperada pelos estudantes, especialmente aqueles que estão pilchados ou possuem alguma relação com provas de rodeio ou atividades da lida campeira.

Quando o novilho sai do brete sem ser preso pela corda, algum aluno sempre quer laçá-lo e pealá-lo. Todo aquele *treino* que eles realizam no Rancho com a vaca parada, ou quando um deles encena o boi para que os outros tentem laçá-lo, é colocado à prova na aula prática. Nessa aula, em particular, os alunos podem laçar os animais para realizar os procedimentos veterinários.

Mesmo essa atividade sendo do gosto de muitos, alguns querem “agilizar o serviço”, isto é, pular a parte de laçar, pealar e montar e partir logo para a atividade prática/técnica. Em meio às vozes, alguém exclama: *Tem um pra castrar*. No mesmo momento, uma aluna realiza a descorna. A aluna em questão é magra, alta e está bem vestida para a ocasião, porém, mostrou técnica e força para realizar a descorna, que exige muito esforço.

(...) vamo fazer até chegar o castrado!
 (...) esse é pra capar?
 (...) os guri querem montar, professora, pode?
 (...) pode! Pega os de lá do canto, os prontos.
 (...) o nego tem que se divertir um pouco, né?

Enquanto um aluno tenta laçar, outro olha com vontade para montar, no mesmo momento em que chega um novilho para ser castrado e todo aquele processo de deitar e dominar o boi são repetidos. No entanto, a principal atividade a ser realizada é a castração. Após deitarem o novilho, um aluno prepara a injeção de anestesia enquanto outros dois lavam o local com água e iodo. Depois de higienizar o saco escrotal do boi, o aluno aplica a injeção e em seguida outro já quer iniciar o corte, mas a professora o interrompe, dizendo: *Dá um tempinho, conta até vinte pra pegar a anestesia*.

O procedimento é cirúrgico. A professora lembra que o que corta é a “barriga” do bisturi, e não a sua ponta. Nesse dia, um aluno fez a intervenção em um testículo e outro aluno ficou responsável em realizar a cirurgia no outro testículo. Primeiro, o aluno segura uma das bolsas, faz um corte no meio e puxa o testículo. Quando retirado, finaliza com um pequeno corte para soltá-lo totalmente. Logo após, outro aluno prepara um pedaço de barbante para amarrar a bolsa, agora vazia, então, passa-se a pomada e o *spray*: *Prepara o fio (...) amarra a ponta (...) caparam uma bola, agora é a outra (...) passa o guento*.

Um novilho sai do brete corcoveando e trava uma disputa com aqueles alunos que tentam derrubá-lo e dominá-lo. A disputa é sempre aguardada pelos alunos, que se divertem ao ver um boi corcoveando. No conflito, eles tentam derrubar o novilho. Um deles segura uma ponta do laço, enquanto a outra ponta encontra-se no pescoço do boi, o animal corre de um lado para o outro, pulando e corcoveando. Enquanto isso, vários alunos ficam em volta. A cena é acompanhada por gritos e risadas. Quando o boi corre para uma determinada direção, o aluno que está segurando o laço o acompanha. Ambos disparam paralelamente com a corda esticada, outro aluno que está em volta, tentando derrubar o boi, encontra-se exatamente no caminho dessa corda, que “varre” o que vê pela frente. Nesse caso, o aluno, que se encontra bem arrumado e com roupas aparentando novas, é literalmente carregado pela corda e por alguns segundos “flutua” em cima dela, apoiado pela barriga.

A cena é realmente inusitada. Ele é carregado pela corda, cai no chão e levanta-se rapidamente. O detalhe é que um aluno está gravando a aula prática e acaba registrando o tombo do rapaz: *Vamo colocar no facebook (...) no twitter.*²¹

Até mesmo a professora não resiste e assiste ao vídeo. Embora a queda tenha sido feia, o jovem não se machucou. Trata-se de uma cena extremamente inusitada para mim, pois minha reação se confundia: não sabia se ria, se anotava alguma coisa, se verificava se o jovem tinha se machucado, ou até olhava onde estava o boi, afinal, o novilho estava em disparada. No meio ao alvoroço, um aluno, para mim, sintetizou aquela manifestação: *Que aula bem gaúcha!*

Os alunos que travam essa disputa com o novilho, gritam, praticamente, o tempo todo: *Vamo laçar/peala*. Enquanto isso, uma menina demonstra preocupação com a parte mais prática/técnica da aula e diz: *Pra que fazer isso (laçar)? A gente*

²¹ Remete-se neste ponto à definição de Bruno Latour (1994) de “mediação técnica”, a qual se refere a um modo de delegação que permite aos indivíduos mobilizar, durante a interação, circulações realizadas, anteriormente, por outros atores-agentes. Isto é, Latour coloca em xeque as “grandes divisões” modernas da ciência entre humanos e não humanos, assim, o autor defende igual entendimento para essas duas categorias. O autor assume que quase todas as interações existentes entre as pessoas são mediadas por objetos, como telefone, televisão, cartas, *internet*, etc. Latour propõe, portanto, uma simetria entre humanos e não humanos. Nesse sentido, quando o rapaz menciona colocar a cena na *internet* a partir das redes sociais, como *facebook* e *twitter*, esses objetos de interação e mediação são caracterizados por manter o grupo estável em meio às interações que o atualizam, isto é, tais mediações técnicas, e, portanto, duráveis, são absolutamente capazes de materializar todas as interações para além do momento presente. Nota-se, de acordo com Latour (1994), que toda a evolução técnica e tecnológica se constitui como parte indissociável de todo o desenvolvimento humano e social (LATOUR, 1994, p. 52).

tem pouco tempo. Mais um boi sai em disparada do brete e um aluno, que demonstra perícia em manusear o laço, lança a armada do laço e laça as patas de traz do novilho. Nesse momento, ouvem-se gritos de *peala, peala!* O boi é derrubado, dominado e descornado.

Começam a chegar alguns alunos de outra turma, que vão realizar a mesma atividade prática. Entre os alunos da turma 302, encontram-se pilchados, não pilchados e dois alunos, ambos vestidos com macacão azul, no qual se lê nas costas “IFSul – CaVG”. Um aluno, frequentador do Rancho e que estava pilchado, se referiu a eles como técnicos: *Chegou os técnico!* Os jovens pilchados gostam das atividades da lida do campo em seu âmbito mais tradicional, isto é, um modo campeiro de trabalho que possui como característica o uso da força, bem como habilidade para a montaria. Os *técnicos*, referidos a pouco, não costumam praticar a derrubada do novilho, ou seja, apenas observam a atividade que consiste na derrubada do animal, tendo participação ativa somente na castração, descorna e cauterização, bem como a colocação da pomada e do *spray*. Em alguns momentos, preocupados com o barulho exercido pelos pilchados, os técnicos diziam: *O griteiro deixa eles (boi) nervoso*. Em meio à interação da atividade prática, a professora pergunta: *Os guris não botaram os testículos no fogo?* Um aluno responde: *Pelo jeito não*. A pergunta da professora refere-se a um costume muito comum durante a atividade de castração, que consiste em colocar os testículos do boi recém retirados na fogueira que é utilizada para aquecer o ferro.



Figura 14 - Os técnicos (macacão azul).
Fonte: acervo pessoal do autor.

No decorrer da aula, a professora diz que pretende realizar uma experiência e mostra para os alunos um aparelho um tanto simples, por se tratar de um tipo de sonda rudimentar. Trata-se de uma mangueira preta com aproximadamente um metro e um tipo de metal revestindo as duas pontas. O instrumento é chamado pela professora de nasogástrico, cujo nome já revela alguma coisa: *nas*o – nasal, nariz; *gástrico* – aparelho digestivo. Na explicação de Lilia, enfia-se uma das pontas da sonda por uma das narinas do animal até chegar ao rúmen, que é uma espécie de câmara de fermentação em que as fibras vegetais são quebradas em componentes menores. Ainda segundo a professora, é bom passar vaselina na extremidade que adentra a narina do novilho para não machucá-lo.

Logo que uma das pontas chega ao rúmen, se pega a outra ponta para cheirar e sentir se o animal está com algum problema no aparelho digestivo. Alguns alunos cheiraram e relataram sentir um cheiro ruim, quase indescritível, “tipo uma comida podre”, disse um deles. Isto, segundo a professora, significa que está tudo bem com o animal. Ainda de acordo com ela, antigamente, nas fazendas, além dos peões cheirarem a ponta da sonda, muitas vezes também provavam para sentir o gosto do rúmen, para uma melhor avaliação do animal.

Nesse meio tempo, enquanto alguns alunos tocavam os bois para que entrassem no brete, um pequeno zebu, muito furioso, pulou a cerca principal e saiu

em disparada em direção à lavoura de arroz: *Cadê o cavalo? Ele (zebu) vai pro arroz! (...) o zebu vai pra lavoura.* O zebu deve ser capturado pelos campeiros, que são funcionários contratados pelo IFSul CaVG para trabalhar em diversas frentes, como indústria, agricultura e limpeza, além da lida campeira.

Enquanto os alunos se preparavam para a próxima descorna, foi possível avistar um dos funcionários a cavalo seguindo em direção à lavoura de arroz para tentar capturar o zebu. Nesse momento, duas alunas conversavam, fazendo uma espécie de análise técnica (morfológica) sobre a égua (fêmea do cavalo) montada pelo funcionário:

Que tordilha bonita! (...) é pesada de frente, parece que o pescoço é de um animal e o corpo de outro (...) olha só a pose do bicho marchando (...) pesada assim é ruim pra trabalhar, pra mim, é ruim pra puxar.

As alunas descreviam a égua de maneira muito particular, parecendo ser ela a única com aquelas características, as quais eram capazes de expor toda a capacidade funcional do animal. Segundo uma das alunas, o pescoço grosso da égua a tornava pesada para o trabalho, mais difícil para puxar as rédeas e lhe dar direção.

Em outra disputa entre aluno e novilho, um dos jovens, Clóvis, que estava tipicamente pilchado, trava uma briga com o bicho. Clóvis segura o pescoço da rês e é literalmente arrastado pelo animal. O interessante é que o aluno está com o chapéu gaúcho e não o deixa cair durante a disputa. Durante essa cena, dois alunos conversam próximos a mim e o assunto é justamente a performance de Clóvis: *Olha! O Clóvis não deixa o chapéu cair (...) ele (Clóvis) diz que é a tradição.* Enquanto isso, pode-se ouvir vozes se cruzando:

(...) se não tem guri nas aulas já foi.
 (...) tem um pra capá (...) deixa eu capá?
 (...) tem que lavar as mãos!
 (...) puxa os testículos pra dentro da bolsa.
 (...) dá a anestesia, lava os testículos.
 (...) coloca o ovo no fogo (...) coloca na brasa.
 (...) o zebu pegou o mudo por conta.
 (...) o Clóvis é que “lideou” com o bicho.

Após a realização da castração do pequeno boi, um dos alunos pega os dois testículos do animal e os coloca na fogueira. Um dos testículos fica direto no fogo, muito próximo às chamas, e pergunto a um aluno quanto tempo a iguaria deveria

ficar ali, no que ele responde: *Uns minutinho só*. Um aluno e uma aluna estavam sentados próximos à fogueira. O aluno retira um dos testículos do fogo, coloca em cima do banco em que os dois estavam sentados e corta-os com uma faca, dando um pedaço à aluna e me oferecendo outro. Permaneci alguns segundos olhando aquela iguaria, levantei a mão para pegá-la, mas recusei. Se aproximava a hora do almoço e aquele testículo poderia atrapalhar a refeição do meio dia. No entanto, deixei escapar uma experiência singular de campo de que me arrependi pouco tempo depois e, se houvesse outra oportunidade, não deixaria passar. Quem sabe em um fim de tarde.

4.5. Gaúchos de laboratório, campo e sala de aula

Os alunos gaúchos estão presentes nas salas de aula e nos laboratórios de informática, química, física, de solos, agricultura, etc. A ideia de ser gaúcho, pensando no universo CAVG, não está ligada à concepção gentílica: ali, quem está pilchado é gaúcho e também pode ser chamado de gaudério. O ser gaúcho perpassa a imagem de nascença. Genericamente, quase todos os alunos do CAVG são gaúchos pelo único fato de terem nascido no Rio Grande do Sul. Contudo, essa identidade do ser gaúcho, na concepção gentílica da palavra, só se colocará a partir do contraste com outra identidade gentílica, por exemplo, o ser carioca, paulista, mineiro, etc.

No universo CAVG, o ser gaúcho se contrasta com outros mundos culturais. Estar pilchado, isto é, estar vestido de gaúcho basta para sê-lo, mesmo que o pilchado não tenha nascido no Rio Grande do Sul, a vestimenta o legitima e os outros o veem como gaúcho de fato. Esse imaginário está presente em mim a partir de uma memória enquanto ex-aluno, inclusive sobre o comportamento desses gaúchos em sala de aula, pois em 2010 tive a oportunidade de ministrar a disciplina de Sociologia a uma turma de Agropecuária.

No entanto, minha constituição enquanto antropólogo exigiu uma imersão em campo através da etnografia no ambiente da sala de aula, do laboratório, da técnica e de todas as possibilidades de produção da educação no CAVG. Por isso, a partir das entrevistas com dois professores, abriu-se a possibilidade de observar suas aulas. O primeiro, Márcio Mariot, e o segundo, Lúcio Neves. Márcio Mariot, que se

tornou um interlocutor importantíssimo, me oportunizou momentos de muito aprendizado ao observar suas aulas de Produção Vegetal. A construção etnográfica transcendeu a concepção antropológica, fazendo com que eu aprendesse alguns conteúdos da disciplina.

A primeira aula que observei do professor Mariot, como é conhecido no CAVG, foi ao ar livre, em frente ao laboratório (setor) de agricultura, em volta dos canteiros de plantas medicinais e bioativas e na sombra de uma espécie de cabaninha aberta dos lados. A aula era ministrada para a turma 202, do Patrão do CTG Rancho Grande, João, Raminho, entre outros frequentadores do Rancho e alunos e alunas não frequentadores.

O professor Mariot inicia fazendo um resgate histórico sobre quando os seres humanos começaram a utilizar as plantas para fins medicinais e até como alimento. Relatou que a partir da Revolução Industrial e a crescente evolução da indústria farmacêutica, as plantas medicinais passaram a ter menos importância. Com a indústria farmacêutica impulsionada pela ciência, teve-se a crença de que todas as doenças seriam curadas pelos medicamentos industrializados. No entanto, com o passar do tempo, percebeu-se que esse impacto promovido pela modernidade havia fracassado.

O discurso do professor é feito através de uma disputa entre o conhecimento tradicional/popular (não especializado) das plantas e o conhecimento científico/técnico (especializado). Ele alerta sobre a importância do conhecimento tradicional/popular, pois vários remédios foram e são produzidos através de observações sobre uma determinada comunidade que utiliza uma planta para algum fim - má digestão, por exemplo. Ao observar que determinadas pessoas utilizam uma planta, os pesquisadores iniciam suas pesquisas.



Figura 15 - Aula de Produção Vegetal ao ar livre com o professor Márcio Mariot.
Fonte: acervo pessoal do autor.

De acordo com Fleck (2010), a “ciência popular” é a ciência dos “não-especialistas”, caracterizada pela ausência de detalhes teóricos e principalmente de polêmicas. Haveria ainda uma execução esteticamente agradável, afetiva, viva e ilustrativa e, finalmente, uma simples aprovação ou reprovação de certo ponto de vista. A citação abaixo ilumina o exposto:

Por mais que qualquer visão de mundo seja insignificante para as representações de um especialista, ela forma, assim mesmo, o pano de fundo que determina os traços gerais do seu estilo de pensamento, mesmo que se trate apenas de um sentimento elevado das relações interligadas de todo o saber humano; ou da crença na possibilidade de uma ciência universal, ou da crença na capacidade, embora limitada, de desenvolvimento da ciência. Dessa maneira, fecha-se o círculo da dependência intracoletiva do saber: a partir do saber especializado (esotérico), surge o saber popular (exotérico). Este se apresenta, graças a simplificação, ao seu caráter ilustrativo e apodítico, de uma forma segura, mais bem acabada e sólida. O saber popular forma a opinião pública específica e a visão de mundo, surtindo, dessa forma, um efeito retroativo no especialista (FLECK, 2010, p. 166).

Após as orientações teóricas, o professor Mariot propõe uma atividade prática, fazendo com que os alunos tenham contato direto com as plantas. Mariot, os alunos e eu passamos a circular pelos canteiros de plantas medicinais e bioativas. Os canteiros são retangulares e ficam na altura da cintura. A cada planta diferente, o

professor diz seu nome, para que serve, como se faz o chá e quando está na época de colher. Mariot fala da importância de utilizar os sentidos: do tato, olfato e paladar para conhecer uma planta e não apenas olhar para o professor e ouvir as informações:

Pessoal, eu tô vendo que vocês só estão olhando e ouvindo as informações. É preciso cheirar, tocar na planta, mascar a planta, às vezes, só olhando a gente não reconhece (Márcio Mariot, 24/03/15).

Depois de passar por todos os canteiros de plantas medicinais e bioativas, fomos para o laboratório de agricultura para o segundo momento da aula. O professor dividiu os alunos em duplas e cada dupla pegou quatro papeizinhos, cada um continha o nome científico de alguma planta. Logo, a dupla passou a pesquisar o nome tradicional/popular, a família da planta, para que serve, como prepará-la, etc. A pesquisa era realizada através da consulta em livros disponibilizados pelo professor Mariot, e a dupla formada pelo Patrão do CTG e João era a única a consultar a *internet* através do celular para obter informações sobre as plantas. A dupla utilizava um celular moderníssimo e o professor, ao perceber, ressaltou que era proibido utilizar a *internet* para obter as informações, apenas o livro. A restrição não surgiu efeito e os gaúchos seguiram utilizando o recurso tecnológico.



Figura 16 - Aula de Produção Vegetal no laboratório com o professor Márcio Mariot.

Fonte: acervo pessoal do autor.

A outra aula do professor Mariot se inicia com a apresentação de alguns *slides* sobre plantas medicinais e bioativas. A forma explicativa do professor se constituía de maneira técnica, isto é, sem uma preocupação analítica de uma teoria científica, mas modos de fazer objetivamente definidos. Percebe-se que o discurso do professor tem uma fala técnica, com posições objetivas, mas que ao mesmo tempo é mediado por um conhecimento tradicional/popular e até mesmo pelo conhecimento científico. A narrativa de Mariot durante a aula ajuda a entender essa ideia:

Os técnicos da Emater/RS testam algumas plantas medicinais e bioativas levando em consideração as suas propriedades físico-químicas para desenvolverem extratos: fungicidas para controle e eliminação de pragas, isto é, usando componentes orgânicos de hortas e lavouras, os chamados produtos orgânicos. A Embrapa também, aquela aqui na Cascata trabalha com os agricultores familiares e muitas vezes trocam informações com esses agricultores e se apropriam de alguma coisa que os agricultores fazem para o controle de alguma praga, testam, pesquisam e publicam (Márcio Mariot em aula).

Nessa narrativa se percebe o entrelaçamento de três conhecimentos: o conhecimento técnico-científico, o conhecimento tradicional/popular e o científico. Os três conhecimentos pertencem ao mundo cultural do técnico em Agropecuária, ou seja, os alunos entram para o CAVG para serem técnicos e os outros conhecimentos vão sendo negociados dentro das aulas, mas o conhecimento técnico parece dar o tom da formação na escola.

A partir do conceito de *bricolagem*, apresentado por Lévi-Strauss em sua obra *O Pensamento Selvagem* (1976), é possível constatar que o conhecimento tradicional/popular se caracteriza como um tipo de conhecimento/pensamento sensível concreto, nas palavras do autor, no qual o conhecimento é constituído através de uma dimensão de ordenação e reordenação, concentrado em rituais de construção, desconstrução e reconstrução das coisas, até chegar num sentido desejável.

Em contrapartida, segundo Lévi-Strauss, o conhecimento/pensamento técnico-científico se constitui a partir da renúncia dessa dimensão sensível e pela aquisição de uma dimensão inteligível das coisas, isto é, sua principal característica é a abstração. Nesse sentido, a ordenação e reordenação das coisas é constituída

no campo das ideias, fundamentada na abstração do imaginado, para então dar outro sentido às coisas.

Em ambos os casos, embora trate de termos diferentes, o ponto central do entendimento de Lévi-Strauss acerca do conhecimento/pensamento técnico-científico e do conhecimento tradicional/popular vai de encontro ao que Bruno Latour (2000) define como *mediação*, pois a abstração característica do conhecimento técnico-científico está atribuída à capacidade que estes desenvolvem para reduzir a realidade de maneira que possam trabalhar e, a partir disso, compreendê-la através da formulação de um padrão universal criado.

De maneira geral, o ponto de intersecção entre a *bricolagem* e a *mediação* concentra-se na ideia de que ambos buscam ordenar e reordenar as coisas através de padrões preestabelecidos. Isto é, tanto a dimensão sensível quanto a dimensão abstrata se ritualizam através de signos, dando origem a novos objetos, os quais passam a se caracterizar como novos padrões preexistentes. Estes, por sua vez, passam a ser instituídos como novos princípios para a *bricolagem* e *mediação*.

A apresentação dos *slides* transcorria, o professor mostrava imagens de plantas, falava o nome científico e tradicional/popular, para que serve, etc. Curiosamente, nesse dia, ninguém na aula usava adereços ou artefatos que indicassem alguma relação com o gauchismo. Porém, um dos alunos, Michel, a partir da linguagem, exercia alguns fundamentos que o identificavam com o gauchismo, pois quando o professor mostrou a imagem e falou sobre a planta babosa, ele disse:

Essa (planta babosa) as gurias passam nos cabelos, também dá pra dar banho nos cavalo (Michel, aluno do Curso de Agropecuária).

Essa fala mostra que o cavalo, um dos símbolos do gauchismo, opera como forma identitária para Michel. A frase o torna agente mediador entre o mundo do gauchismo e o mundo do laboratório, da sala de aula. A partir da relação com os alunos naquele espaço, passei a perceber que não é necessário estar pilchado para ser gaúcho. Aliás, outra vestimenta caracteriza o ser gaúcho no CAVG, mais “moderninha”, que é usada tanto por meninos como meninas: calça jeans, camisa polo, colete e alpargata de couro. Cabe ressaltar que a pilcha também é igual para meninos e meninas, ou seja, ambos usam bombachas. As meninas, porém, com um

corte mais delicado, camisa, botas ou alpargatas e adereços como lenço no pescoço, chapéu, boina, etc.

Na aula do professor Lúcio Neves, de Climatologia Rural, com a mesma turma 202 do Curso de Agropecuária, pude observar o quanto ela é diversificada e o componente étnico passa a aparecer como constituição da identidade. Na turma existem alunos de origem alemã e italiana, mas principalmente alemã. Alguns são internos na escola e outros são oriundos da região colonial de Pelotas, e esses estudantes podem ser identificados pela característica física, assim como pela vestimenta, que, na maioria das vezes, se caracteriza como camisa polo ou social, calça jeans, sapatos ou chinelos, e boné.

Esses alunos possuem uma identificação forte com o campo, mas diferem dos gaúchos em relação à pecuária: os colonos de origem alemã e italiana têm uma relação forte com a agricultura. O seu comportamento na sala de aula se constitui de maneira contida. Isso não significa que eles não participam nas aulas, mas suas intervenções com perguntas e comentários são encenadas através de performances controladas e discretas. A citação a seguir condiz com o observado em sala de aula:

A categoria colono faz parte do *ethos* gaúcho na diáspora. Um *ethos* que tem como representação um tipo humano branco de origem europeia, com antepassados pioneiros na família e uma história recente que justifique a capacidade pessoal empreendedora e a liderança do processo civilizatório. Esses “gaúchos-colonos” trocam a pecuária pela agricultura (o cavalo pelo trator) e o lote colonial pela grande extensão de terra: estabelecem uma ponte entre a colônia e a estância e fundam o que passamos a dominar estâncias agrícolas (KAISER, 2010, p. 191).

Em contrapartida, o comportamento dos alunos gaúchos na sala de aula possui características distintas dos colonos: são mais extrovertidos e exibem o gauchismo através de gestos e performances como o modo de andar, por exemplo, que lembra a maneira de andar daqueles gaúchos históricos, típicos do nosso imaginário acerca do gaúcho simbólico. É um andar balançado, um ritmo ordenado como se estivessem cavalgando, interagindo com o cavalo, mesmo sem sua presença física.

Essa manifestação cotidiana do caminhar do gaúcho no CAVG revela uma comunicação, uma sincronia que pode ser constituída em diferentes níveis: rítmico, sensorial e emocional. De acordo com Stuart Hall (1979), os indivíduos em interação se mexem juntos numa espécie de dança, mas não se dão conta da sincronia de

seus movimentos e os executam sem música e orquestração consciente. Logo, estar em sincronia é, em si, uma forma de comunicação.

Há, portanto, um reconhecimento entre os gaúchos do CAVG, e a linguagem que expressam em aula se constitui como outra propriedade relevante para a exibição da identidade gaúcha. Por vezes, em aula, os alunos falam expressões típicas da literatura campeira gaúcha, uma espécie de mistura entre o português e o espanhol, hibridação linguística que é típica da fronteira do Rio Grande do Sul.

Na entrevista que realizei com o professor Gilberto Alves, antes de descrever o CAVG sobre sua perspectiva, ele falou a respeito da constituição do gaúcho, ou seja, como a identidade gaúcha começou a ser forjada. Segundo o professor, para entender os gaúchos do CAVG é interessante transportar esse imaginário do gaúcho constituído através de guerras e disputas de fronteira:

Pergunta para uma pessoa: de onde é que tu és? Ah, eu sou do RS, eu sou gaúcho. É difícil, até tu ouvires a pessoa dizer: eu sou brasileiro, quem é gaúcho, diz: eu sou gaúcho. O outro pergunta (...) se é um estrangeiro, pergunta: tu és uruguaio? Não, eu sou gaúcho do Brasil, do Rio Grande do Sul. Então, isso tudo por que, isso tem uma explicação, lá atrás na história a gente vai ver que o Rio Grande do Sul começou a ser povoado lá por volta de 1700 e isso aqui (RS) era uma terra de ninguém, foram os gaúchos de então que se impuseram e eles mesmos formavam as milícias pra não deixar os castelhanos tomarem conta, porque os castelhanos, na realidade, eram os antigos donos, de Laguna/SC pra baixo. Pelo Tratado de Tordesilhas tudo era Espanha e eles queriam tomar isso e foram os gaúchos que não deixaram, porque o Império nunca ligou muito, sabe! Ligava mais ou menos. Só mais adiante, quando ele (Império) viu que havia tanto assim que começou a acirrar essa disputa entre Espanha e Portugal, mas o exército que se formava aqui, as milícias, eram formadas pelos estancieiros, pelos empregados das estâncias, porque todos tinham interesse em defender, por isso, a sociogênese do Gaúcho é diferente do resto (...) Então, quer dizer, isso tudo nós vamos pegar e transportar pro mundo CAVG né! Esse arcabouço todo que eu estou te falando, do homem que vive ou que viveu, ou que vivia lá no campo, vem pra cidade, sente falta do aconchego da família, das rodas, porque as pessoas na campanha pra fora tomam muito mate na beira do fogo, de tardezinha chegam da lavoura, voltam do trabalho, da faina diária e se sentam na beira do fogo, do fogão, ou do fogo de chão que se usava muito aqui no interior (Gilberto Alves, 07/05/15).

O relato acima traz uma referência sócio-histórica que traduz a formação da identidade gaúcha a partir de práticas cotidianas tradicionais, envolvidas por um conhecimento fundamentado no aprendizado prático, o qual é estimulado pelo convívio, pela troca de experiências, ou seja, a invenção de artefatos culturais é produzida por um fazer e refazer constante.

Diante disso, tais práticas tradicionais gaúchas passam a ser instituídas no Universo CAVG através do mundo cultural da tradição gaúcha. Desse modo, a escola, a partir da concepção moderna de conhecimento fundamentada na ciência, é interpelada por relações sociais tradicionais de aprendizado, como visualizado no material etnográfico, em que o fazer prático da Agropecuária é estimulado e treinado ludicamente no CTG Rancho Grande e (re)significado didaticamente no cotidiano das aulas.

5. Técnica e tradição a serviço da formação

O objetivo deste capítulo consiste em estabelecer um diálogo entre as concepções técnicas produzidas através de um mundo de conhecimento técnico-científico e as concepções da tradição gaúcha, que são constituídas e atualizadas estabelecendo-se como um mundo de conhecimento técnico-tradicional gaúcho. De fato, tanto o mundo de conhecimentos técnico-científicos quanto o mundo de conhecimentos tradicionais gaúchos - assim como as experiências vividas, vivências cotidianas e práticas sociais estabelecidas a partir das relações sociais em geral, ou seja, todo esse contexto cultural do universo CAVG - produz o/a técnico/a em Agropecuária.

A questão, portanto, concentra-se em perceber por onde cada elemento desse contexto cultural opera, de que forma surgem e desaparecem as conexões ou, ainda, de que maneira se estabelecem as disputas, os conflitos de conhecimentos estipulados e negociados dentro da arena cultural onde os sujeitos, muitas vezes, ocultam um conhecimento para evidenciar outro e, no entanto, num momento ulterior, aquele conhecimento ocultado emerge, minimizando o que estava em evidência.

5.1. O currículo como invenção cultural

Tratando-se de um universo escolar, o CAVG possui um discurso institucional que permeia toda a formação dos estudantes do educandário. O currículo aparece neste estudo como um conceito importante para refletir sobre a formação tanto profissional quanto social dos alunos.

O currículo, portanto, não deve ser interpretado como um documento pronto que os agentes educacionais devem seguir. Ele deve ser definido como um artefato identitário de conhecimento construído pelos agentes educacionais, que transmite um modo de pensar e agir sobre a realidade, uma entidade orgânica que necessita ser alimentada.

Diante disso, o conceito de currículo aqui adotado será debatido como um produto *inventado*, amparado em suas teorias, no que professores e professoras pensam, no que os alunos e alunas são, como estes incorporam os conhecimentos e de que forma eles dão sentido a essa determinada forma de conhecimento, pois o currículo, entre outras coisas, é a maneira pela qual o conhecimento deve ser *inventado*, isto é, produzido.

O conceito de invenção, mais uma vez citado neste estudo, se remete ao pensamento de Wagner (2012), no qual a invenção é entendida como a capacidade humana de imaginar, criar, produzir, fazer, distante da ideia pejorativa de algo falso e fictício. A invenção é produção, fruto da atividade humana de pensar o outro e a si mesmo em relação com o ambiente animado e inanimado.

Portanto, o currículo é uma invenção, um produto criativo produzido por sujeitos envolvidos na invenção de conhecimentos. É orgânico porque é fruto da capacidade humana de inventar; ele é imaginado, pensado, produzido, debatido, significado, (re)significado, ocultado, evidenciado, marginalizado e sagrado.

De acordo com Silva (2014), todo currículo também é uma escolha, isto é, a equipe diretiva de uma instituição educacional segue uma política educacional que, por sua vez, seleciona os conteúdos que vão compor a chamada grade curricular. Mas, diante de um universo de conteúdos e possibilidades, o que leva uma instituição educacional a escolher um determinado conteúdo curricular e não outro? Por que uma determinada matéria/disciplina possui mais horas de aula do que outra?

Uma das contribuições para debater estas questões encontra-se na perspectiva culturalista do currículo. Nesse sentido, a ideia de cultura como uma construção social, constituída num campo de disputa em torno da significação, da identidade, de valores, etc. enquadra-se analiticamente para pensar o currículo, pois, este se constitui como uma construção social e deve ser compreendido a partir da análise das relações de poder.

O currículo é relativo, pois, está sujeito a ser pensado a partir de diferentes olhares, tendo em vista às teorias as quais está sendo ordenado, o período sóciohistórico e as experiências escolares que o contempla. Além disso, há uma fluidez no currículo devido a sua movimentação constante constituído através do processo de construção curricular, isto é, o que movimenta a ideologia do currículo não é: a inércia da política educacional tampouco as teorias e críticas educacionais,

mas como este conjunto de elementos teóricos é traduzido dentro do universo escolar pelos agentes, levando em consideração todo o conhecimento de cada indivíduo.

A fundação do CAVG, primeiramente como Patronato Agrícola, insere-se no contexto pós-escravidão, momento em que o Brasil inicia um processo transitório entre o período aristocrático para um período republicano. Esse republicanismo foi canibalizado por uma sociedade de valores, costumes, traços comportamentais e de espírito aristocrático, ou seja, a República brasileira se apropriou de práticas políticas aristocráticas.

Embora a constituição da República no Brasil direcionasse o país para a consolidação de práticas econômicas, políticas e sociais fundamentadas na democracia moderna - as quais deliberavam a formação de indivíduos cientes da sua posição social, preparados para desempenhar seus papéis sociais -, nota-se que (e tendo aqui o Patronato Agrícola como referência) as relações sociais eram constituídas não por uma impessoalidade, um individualismo liberal característico da modernidade capitalista, mas por uma pessoalidade e práticas ditas tradicionais, como o patrimonialismo, coronelismo e clientelismo.

De acordo com Martins (1994), a dominação das práticas ditas tradicionais no Brasil desde a Proclamação da República depende de um revestimento moderno, o qual lhe proporciona uma fachada burocrática racional nos moldes da democracia liberal moderna.

Essa dominação patrimonialista não se estabelece na tradição brasileira através de uma condição antagônica de poder econômico, político e social em relação à dominação burocrática racional fundamentada na democracia liberal moderna, mas, ao contrário, alimenta-se dela e a pulveriza. Assim, a aristocracia brasileira buscou colocar a seu serviço todas as instituições modernas que se constituem como formas de dominação econômica, política e social, submetendo ao seu controle todo o aparelho do Estado.

O principal objetivo do CAVG, enquanto Patronato Agrícola e depois como Aprendizado Agrícola, se constituía em formar a nova mão de obra para o trabalho no campo, voltado basicamente para a ocupação rural nas lavouras agrícolas. Vale ressaltar a existência de um paradoxo nesse contexto, visto que a escola passava a ser um espaço institucionalizado para a formação qualificada do “novo trabalhador rural do Brasil”, isto é, para a formação de um contingente que iria alimentar o

desenvolvimento econômico do país, que passava a integrar uma realidade moderna através do trabalho livre voltado à realidade capitalista de produção da época.

Por outro lado, as relações sociais não se constituíram a partir dos preceitos da modernidade liberal, pois o trabalhador que se forjava no CAVG era livre, mas não possuía profissionalização da sua atividade, uma vez que desconhecia seus direitos enquanto cidadão livre, característica primordial da modernidade. Além disso, sua formação social também se constituía através de uma educação rígida que cobrava obediência dos alunos, com regras semelhantes às regras militares²².

Essa rigidez na formação social, de caráter ético e moral, consagra a instituição como uma escola de correção, assim como foi contado por meus amigos interlocutores, Gilberto Alves e Leonel Antunez: *Quando os pais não podiam com os filhos em casa, mandavam para o Visconde da Graça (CAVG), para o Patronato e ameaçavam: Vou te mandar pro Patronato.*

Naquele momento e durante um bom período, esse era o caminho para uma boa formação profissional. Isto é, os *construtores* do currículo defendiam que para construir um bom profissional era preciso desenvolver uma formação social rígida, disciplinada e obediente, na qual os educandos não questionassem qualquer regra.

A pedagogia curricular adotada no Patronato Agrícola Visconde da Graça, estendendo-se até sua fase de Aprendizado Agrícola Visconde da Graça, que corresponde ao início da década de 1930, volta-se para “enquadrar” os libertos ao novo regime e, não somente estes, mas todos aqueles que de alguma forma se apresentavam como trabalhadores potenciais.

A primeira fase do CAVG, quando ele se chamava Patronato Agrícola, era uma escola de correção, quando os pais não podiam com os filhos em casa mandavam para lá (CAVG), tanto é que tinha um presídio lá dentro, tinha uma cadeia lá, tu visses ali onde é a inspetoria? Tem um sino do lado, ali era a cadeia. Ali atrás era a cadeia, tinha grade, tinha tudo. Uma pena que um diretor desmanchou a cadeia, porque aquilo era uma coisa histórica, com grade de ferro e tudo, o aluno ficava preso lá, ia pra prisão nesta época do Patronato (Gilberto Alves, 07/05/2015).

Na década de 1930, a instituição se estabelece como Aprendizado Agrícola Visconde da Graça. Nesse contexto, a discussão curricular passa a ser relacionada aos princípios da Organização Racional do Trabalho, cujo principal objetivo era

²² No Patronato Agrícola Visconde da Graça (CAVG) existia uma cadeia para aqueles alunos desobedientes que fugiam das regras estipuladas pelo currículo de então. Ela teve lugar na instituição até sua fase de Aprendizado Agrícola.

absorver o máximo possível de produtividade do trabalhador. Houve, portanto, uma conexão entre os princípios da Organização Racional do Trabalho com as Teorias Tradicionais do currículo, que encontram sua máxima expressão nas ideias educacionais de Bobbitt, citado por Silva (2012).

Como Aprendizado Agrícola, a instituição valorizava o preparo do profissional, pois a tarefa da escola se traduzia em ensinar aos alunos um conhecimento prático, a tarefa de realizar, de executar. Essa ideia curricular segue os princípios educacionais de Bobbitt (*apud* SILVA, 2012). Segundo esse autor, os objetivos da educação deveriam ser baseados em desenvolver habilidades práticas necessárias para as ocupações profissionais, saberes profissionais do mundo do trabalho adulto, saberes objetivos do conhecimento organizado e eficiente, atividades básicas como ler, escrever e contar, enfim, ajustar as crianças e os jovens à sociedade tal como ela existe.

Na perspectiva de Bobbitt, a questão do currículo se transforma numa questão de organização. O currículo é simplesmente uma mecânica. A atividade supostamente científica do especialista em currículo não passa de uma atividade burocrática. Não é por acaso que o conceito central, nessa perspectiva, é “desenvolvimento curricular”, um conceito que iria dominar a literatura estadunidense sobre currículo até os anos 80 (SILVA, 2014, p. 24).

Um ponto central nessa perspectiva tradicional de currículo consiste em dizer que as finalidades da educação são estabelecidas pelas exigências profissionais da vida adulta. Esse modo de pensar o currículo a partir de uma ideia de desenvolvimento, eficiência, padrão e técnica é que constitui todo o aparato determinante das suas teorias tradicionais. Desse modo, tais teorias estão amparadas, fortemente, em uma ideia de currículo como algo mecânico e burocrático.

O currículo é tecido a partir de padrões estabelecidos e organizados metodologicamente para garantir resultados, e a metáfora utilizada por Bobbitt para entender essa ideia de educação a partir de um modo “mecânico” e tecnicista é justamente compará-la ao processo de industrialização fabril.

A escola é a “fábrica”. Através dessa ideia, a educação, assim como a fábrica, desenvolve um processo de moldagem. Do mesmo modo que uma chapa de aço chega de forma bruta na fábrica para, então, ser processada e moldada até se tornar um produto final, uma criança ou jovem ingressa “bruto” na escola, para então

passar por todos os processos de moldagem estabelecidos pelo currículo vigente, chegando a um “produto final”.

5.2. Para além da tradição

Tendo em vista o problema de pesquisa deste estudo, que busca estabelecer um caminho dialético, em termos relacionais e contextuais (WAGNER, 2012), entre o conhecimento tradicional gaúcho e o conhecimento técnico-científico, as ideias anunciadas pelas Teorias Tradicionais do currículo não darão conta deste empreendimento, pois estas estão preocupadas com uma linha de desenvolvimento tecnocrático e pautadas fortemente na aceitação dos saberes e valores dominantes.

Dessa maneira, para construir um diálogo entre o conhecimento tradicional gaúcho e o conhecimento técnico-científico que compõem o universo CAVG, recheado de conexões inusitadas, a melhor saída encontrada para não cair na armadilha de agrupar de um lado o social/tradicional/gaúcho e de outro lado o técnico-científico numa perspectiva binária de entendimento desse universo é buscar novas perspectivas educacionais a partir das Teorias Críticas e Pós-Críticas do currículo.

As Teorias Críticas do currículo apareceram na década de 1970, colocando em xeque os preceitos educacionais das Teorias Tradicionais. Diferentemente destas, que são pautadas na aceitação, ajuste e adaptação, as Teorias Críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical, pois o importante não é desenvolver técnicas de *como fazer* o currículo, mas desenvolver conceitos que permitam compreender o que o currículo *faz* (SILVA, 2014, p. 30).

Tomaz Tadeu Silva, em sua obra *O currículo como fetiche*²³ (2010), traz a metáfora do fetiche para pensar o papel do currículo na construção do conhecimento. Segundo o autor, tratar o currículo como fetiche significa aceitar uma

²³ O fetiche passa a ser conhecido a partir da Idade Média, pois a palavra “feitiço” significava uma série de práticas espirituais como, por exemplo, artes mágicas, curandeirismo, malefícios, superstições, adivinhações, etc., as quais, naquele momento, não faziam parte da interpretação da religião dominante. Foi justamente a palavra “feitiço”, que nomeava o repertório de práticas conhecidas, que os colonizadores portugueses no século XV usaram para nomear as práticas dos “nativos” pertencentes aos territórios que começavam a colonizar. Sendo assim, passaram a assimilar o desconhecido ao conhecido e, desse modo, foi a maneira que tomaram para lidar com a diferença, com o estranho, com o inusitado.

mistura, um hibridismo entre o mundo dos objetos e o mundo do social, entre uma pedagogia do social e cultural e uma pedagogia do técnico e do científico.

O currículo é um fetiche. O currículo é um fetiche, antes de mais nada, para os “nativos”: alunos, professores, teóricos educacionais. Nesse culto “nativo” do fetiche, o currículo – o conhecimento, a informação, os “fatos” – é uma coisa que se possui, que se carrega, que se transmite, que se transfere, que se adquire. O currículo é uma lista de tópicos, de temas, de autores. O currículo é uma grade. O currículo é um guia. O currículo está num livro, o currículo é um livro. Na cultura “nativa”, o currículo é matéria inerte, inanimada, paralisada, a que se atribui, entretanto, poderes extraordinários, transcendentais, mágicos. Os poderes do fetiche “currículo” vêm do sobrenatural, do incógnito, do sobre-humano, do além. E operam maravilhas, milagres, prodígios. De posse do fetiche – o conhecimento corporificado no currículo – os “nativos” se sentem seguros, assegurados, protegidos contra a incerteza, a indeterminação e a ansiedade do ato de conhecer. O fetiche do currículo conforta e protege. O currículo enfeitiça. O currículo é um amuleto (SILVA, 2010, p. 100-101).

Atualmente no CAVG existe um debate sobre o currículo no Curso Técnico em Agropecuária, no qual o ponto principal da discussão reside em um conflito de ideias curriculares referentes à formação técnica profissionalizante. Ou seja, devem-se privilegiar com a mesma intensidade as disciplinas de formação geral e as disciplinas de formação técnica, ou, ainda, não existe a necessidade de ter o mesmo número de horas/aula, isto é, deve-se ter um número maior de aulas teóricas do que práticas priorizando, assim, a formação geral dos alunos e alunas, ou o contrário, priorizar o ensino técnico profissionalizante?

Nesse contexto, de acordo com o engenheiro agrícola e professor Lúcio Neves, sua justificativa para priorizar o ensino técnico profissionalizante consiste, primeiramente, na tradição do CAVG enquanto uma escola técnica agrícola formadora de técnicos em Agropecuária. Segundo, porque os professores precisam articular a proposta teórica ministrada na sala de aula com as atividades práticas desenvolvidas no campo. Essas ideias curriculares são compartilhadas pelos professores que ministram as aulas técnicas (sala de aula e prática em campo). Esses professores possuem como formação acadêmica as Ciências Agrárias (Agronomia, Veterinária, Zootecnia, Engenharia Agrícola, etc.).

O nosso aluno (...) nós temos que evitar ao máximo que ele pegue uma enxada e vá capinar na horta em uma atividade prática. Na minha época isso era quase que obrigação, para os internos, por exemplo, não pagar em dinheiro a moradia, mas trocar isso em trabalho e passavam os finais de semana aqui (CAVG) batendo ponto e registrando (...) é uma maneira ótima de aprender porque ali tu conseguias associar todo aquele embasamento

teórico a uma vida prática, isso, hoje, não existe mais (Lúcio Neves, 02/03/2015).

A fala do professor Lúcio Neves pode ser entendida sob uma ótica na qual o *estar* dos alunos no CAVG aos finais de semana, vivendo o cotidiano da fazenda e associando o embasamento teórico a uma vida prática, reforçam uma percepção de que a escola, através do seu currículo e suas extensões, produzia um técnico em Agropecuária mais próximo da realidade profissional que iria encontrar, tendo em vista que a diminuição das atividades práticas distancia os alunos e alunas do cotidiano profissional do técnico em Agropecuária.



Figura 17 - Alunos gaúchos na aula de Climatologia Rural com o Professor Lúcio Neves.
Fonte: acervo pessoal do autor.

Atualmente, o CAVG, enquanto um dos 13 campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), convive com uma ideia curricular voltada para o atendimento de formas de ingresso ao ensino superior. Essas novas modalidades são constituídas essencialmente por políticas públicas que buscam promover acessibilidade aos estudantes no ensino superior, o que acarretou na implementação de disciplinas como Sociologia e Filosofia. Assim, segundo alguns professores, a escola passou a priorizar o ensino médio.

Através do IFSul, o CAVG ganhou uma proposta curricular voltada para a educação teórica, priorizando o ensino teórico abstrato e não tendo o processo de produção como uma extensão do ensino, isto é, existe uma aparente separação entre o processo de ensino e o processo de produção para formar o técnico em Agropecuária.

No entanto, como já visto anteriormente, o CAVG enquanto unidade da UFPel funcionava como uma fazenda que produzia para se manter, com extensas plantações, um grande aviário, suinocultura, entre outras, e toda a produção era comercializada em prol do educandário. Hoje, o setor de produção atua com uma produtividade pequena, suficientemente necessária ao aprendizado e, se antes gerava renda à instituição, hoje gera apenas despesa. Além disso, existe uma dificuldade de acesso dos alunos aos setores de produção do CAVG: visitar o aviário e outras instalações foram dificultadas por restrições provocadas por novas legislações.

Nesse ponto, o professor Lúcio revela uma reivindicação que não se limita ao entendimento dos professores, mas também de muitos alunos do Curso Técnico em Agropecuária, como revelam uma aluna e um aluno da turma 201:

Tem pouca prática e algumas matérias nem tem prática. Eles (CAVG) consideram como se fosse abuso fazer os alunos trabalhar para o colégio, mas eu acho que tem que ter por que senão, que técnico que vai ser? Só o caderno? Na hora que tu pegar um problema tu vai saber fazer no papel e se ter que agarrar alguma coisa, aí tu não vai saber fazer.

Diante disso, o currículo é uma espécie de “livro sagrado” da escola. Nele estão contidos o discurso ético, as práticas morais, as teorias científicas e as disciplinas, ou seja, o documento curricular pode ser interpretado como uma espécie de manual de conduta que deve ser utilizado pela escola. No entanto, esse artefato curricular, embora documentado e oficializado, não se constitui como algo inalterado, pois os atores (professores, funcionários e alunos) que compõem o contexto escolar são capazes de contestar as propostas curriculares, interferindo no cotidiano da escola e transformando o currículo em algo maleável a partir de releituras. Assim, o contexto curricular escolar é construído e reconstruído diariamente através das relações sociais entre os atores escolares.

Existe, portanto, uma espécie de base curricular que é compartilhada pelo universo escolar, exposta na legislação, mas que cada instituição, a partir do seu

cotidiano íntimo, vai interpretando e alimentando com suas experiências sociais, seus conflitos cotidianos, anexando e retirando novos atores. Enfim, esse conjunto de propostas curriculares latentes é que compõem o currículo escolar.

5.3. O currículo agrícola

A partir da Lei Orgânica do Ensino Agrícola pelo Decreto de Lei 9.613 de 20 de agosto de 1946, a escola deixa de se chamar Aprendizado Agrícola e passa a ser Escola Agrotécnica Visconde da Graça. A lei previa a criação de dois ciclos e dentro de cada ciclo o ensino se desdobraria em cursos. O primeiro ciclo possuía dois cursos de formação: o curso de Iniciação Agrícola, que pretendia dar preparação necessária à formação do operário agrícola, e o curso de Mestria Agrícola, sequente ao curso de iniciação, destinado a dar preparação profissional para o exercício do trabalho de mestre agrícola.

O segundo ciclo possuía duas modalidades de cursos: o curso Agrícola Técnico, com duração de três anos, que se destinava ao ensino de técnicas próprias ao exercício das funções de caráter especial na agricultura e era composto pelas disciplinas de Agricultura, Horticultura, Zootecnia, Laticínios e Mecânica Agrícola.

Quanto ao curso Agrícola Pedagógico, este se concentrava na formação de profissionais docentes para o ensino de disciplinas referentes ao ensino agrícola ou de pessoal ligado à área administrativa. O curso era composto por três áreas: Magistério de Economia Rural Doméstica, Didática do Ensino Agrícola e Administração do Ensino Agrícola.

A Lei Orgânica do Ensino Agrícola de 1946 indica uma normatização a ser seguida e não uma readequação curricular, pois a partir do Regimento Interno do CAVG do mesmo ano é possível perceber que fica determinado à escola atender os interesses daqueles trabalhadores do campo, promovendo, assim, uma preparação técnica e social. O documento trata também sobre atender os proprietários de terras, proporcionando-lhes mão de obra adequada.

Sendo assim, entende-se que esses principais pontos referentes à Lei Orgânica do Ensino Agrícola de 1946 ganham uma força institucional demarcada pelo Estado, mas que são determinados e alimentados por práticas e ações

paternalistas, uma vez que atende os proprietários de terras, lhes fornecendo adequada mão de obra. (BRASIL, 2016)

Nesse contexto, mas na contramão dessas imposições, em 1952 se formou a primeira turma de técnicos agrícolas do CAVG, e esse episódio guarda uma narrativa histórica na qual os alunos formandos ganham grande protagonismo, sendo eles um dos agentes de uma importante mudança na rota curricular e profissionalizante do CAVG:

Quando a primeira turma foi se formar em 1952, inclusive, faziam parte dessa turma o professor Aníbal Costa Leite Filho, que foi professor durante anos na escola, o professor Osmar Jorge Nunes, durante anos foi professor da escola... Eles foram os primeiros alunos egressos do CAVG a ingressar na Agronomia UFPel (Universidade Federal de Pelotas) que já existia, a Agronomia tem mais de um século, e na época eles encontraram uma dificuldade porque não havia um reconhecimento dos conteúdos dele, da forma como era ministrado da então Escola Agrotécnica Visconde da Graça, e que não dava direito a eles de prestar processo seletivo pra Agronomia... E foi interessante isso porque os próprios alunos, então, Aníbal e outros colegas, escreveram uma carta para o Ministro da Agricultura mostrando o quadro que se apresentava, inclusive, “deu uns rolos”, mandaram telegrama pra escola e a escola ficou sabendo, suspenderam os alunos e depois foi outra carta pra lá e o Ministro mandou tirar a suspensão, que os alunos, de certa forma, tinham razão e tiveram, tanto é que houve um acordo, aí já existia o MEC (Ministério da Educação) desde 1930 e fizeram lá uma equivalência e olha que interessante, por força dos alunos em 1952 houve uma equivalência e eles foram os primeiros alunos egressos do CAVG a entrar na Agronomia (Leonel Antunez, 30/06/15).

A partir desse episódio, o diploma de técnico agrícola passou a ser reconhecido e válido para ingresso no ensino superior. Dessa maneira, outros passaram a ter a chance de seguir os estudos na Agronomia, Veterinária e até mesmo em outros cursos, como Direito, Medicina, Odontologia, enfim, qualquer curso superior disponível na época.

Depois dessa organização provocada pelos estudantes, na década seguinte, em 1961 estabelecia-se a nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Sendo assim, o currículo do ensino profissionalizante sofreu novas alterações a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação através do Decreto 4.024 de 1961. Através dessa lei, o ensino profissionalizante sofreu mudanças geradas pela autonomia que ela oferecia. As melhorias fundamentavam-se no aprimoramento da qualidade dos cursos a partir de novas metodologias de ensino, aumento do número de vagas e, um ponto muito importante, a escola passa, a partir daí, a atender de forma mais expressiva as demandas locais e regionais de mão de obra qualificada.

5.4. A ambiguidade da cultura regional

Enquanto membro de um grupo de pesquisa, NEPEC, o qual se constitui como um núcleo de pesquisa vinculado ao CAVG que busca compreender, junto ao seu acervo histórico, as possibilidades de rememoração do passado e escrita de uma outra história, contada a partir de vozes subalternas e rostos ainda anônimos, tive acesso aos Diários de Classe das décadas de 1960 e 1970, atualmente à salvaguarda do NEPEC.

Os documentos apontam para uma preocupação da escola em formar técnicos qualificados para suprir a demanda dos anseios produtivos regionais. A característica física dos Diários de Classe revela na capa, por exemplo, o nome da instituição, o ano letivo, o nome da disciplina e, por fim, o nome do/a professor/a. Dentre as disciplinas, destacam-se Zootecnia, Mecanização Rural, Agricultura Geral, mas a que chama atenção, por sua ambiguidade, é a disciplina de Culturas Regionais.

A ambiguidade se coloca tendo em vista o foco deste estudo, que se baseia em descrever uma relação dialógica entre o conhecimento técnico-científico e o conhecimento tradicional gaúcho. Portanto, o fato de haver uma disciplina chamada Culturas Regionais provoca uma discussão a respeito da ambiguidade dessa expressão, ou seja, existem aqui duas dimensões de entendimento: a cultura regional enquanto cultura agrícola da região sul do Rio Grande do Sul e, num segundo momento, a cultura regional enquanto cultura tradicional gaúcha.

A primeira diz respeito à interpretação curricular, afinal, tal expressão encontra-se em um documento curricular que carrega um sentido específico, indicador de um processo de ensino-aprendizagem acerca de uma maneira teórica e prática de criação, refinamento, produção e circulação de determinadas culturas regionais (agrícolas). Assim, falar em cultura regional, numa dimensão curricular e técnica-científica, é reconhecê-la de forma “naturalizada” como o cultivo do solo, nesse caso, num refinamento progressivo de técnicas e práticas de plantações típicas da região sul do Rio Grande do Sul.

Nesse primeiro momento, a cultura regional pode ser entendida a partir das percepções de Wagner (2012) a respeito das primeiras impressões do homem sobre

a palavra cultura, que a compreende como expressão originária do latim *colere*, que significa cultivar. Dessa maneira, a palavra cultura exercia um significado referente à criação e refinamento progressivo na domesticação de um determinado cultivo agrícola.

Esse entendimento sobre a palavra, de alguma forma, ganhou uma nova interpretação, porém, com princípios semelhantes entre os séculos XVIII e XIX, em que a cultura passou a adquirir um sentido denominado por Wagner (2012) de “sala de ópera”, pois o termo emerge de uma metáfora elaborada que se alimenta da terminologia da procriação e aperfeiçoamento agrícola para criar uma imagem de controle, refinamento e “domesticação” do homem por ele mesmo.

Em outras palavras, a “sala de ópera” pode ser traduzida como as salas de estar da aristocracia europeia dos séculos XVIII e XIX, onde as pessoas eram cultivadas através de processos de refinamento e moldagem. Nesse sentido, acreditava-se que o indivíduo, uma vez inserido na “sala de ópera”, poderia ser cultivado, refinado através de valores tidos como exemplares, da mesma forma como se cultiva uma estirpe natural.

Com relação ao uso antropológico da palavra cultura, esta se constitui a partir de uma metaforização posterior, que busca uma espécie de universalização e democratização dessa acepção essencialmente elitista e aristocrática, justamente por concentrar como os “portadores de cultura” somente aqueles indivíduos imersos num determinado tipo de sociedade capaz de transmitir aos mais jovens a “cultura” através de comportamentos ditos refinados. Ou seja, nessa concepção elitista e aristocrática sobre a cultura, se fala que uma pessoa é culta quando esta foi educada no seio da “sala de ópera”, como sendo possível refiná-la a um comportamento tido como ideal.

O sentido antropológico da palavra cultura se insere como uma expressão abstrata da noção de domesticação e refinamento humanos do indivíduo em direção ao coletivo. Desse modo, torna-se correto falar de cultura como controle, refinamento e aperfeiçoamento do ser humano por ele mesmo, rejeitando, assim, a ideia de um só homem por ele mesmo.

Dito isso, a ideia contemporânea do uso da palavra cultura conserva inúmeras associações e, portanto, essa ambiguidade referente à cultura regional, por exemplo, é constituída por metaforizações estipuladas a partir do contexto e da relação nas quais a cultura regional está descrita, visto que essa aparente confusão

entre a cultura regional num sentido técnico/agrícola e a cultura regional enquanto cultura tradicional gaúcha deve-se a uma contínua derivação de um significado a partir do outro.

O sentido técnico/agrícola presente na disciplina de Culturas Regionais aparece através do desenvolvimento de três cultivos abordados pelo professor: a cultura do arroz, a cultura do trigo e a cultura da cevada. A cultura do arroz, por exemplo, é ministrada a partir de um viés sociocultural, em um primeiro momento da disciplina, apresentando o histórico desse cultivo, sua produção mundial, seu desenvolvimento no Brasil, o mercado interno e externo, até chegar à produção arrozeira no Rio Grande do Sul e atribuindo um recorte à metade sul do estado.

O que também se destaca nos documentos curriculares do Diário de Classe é a abordagem de conteúdos relacionados a possíveis problemas sociais da rizicultura (cultura do arroz) no estado do Rio Grande do Sul. Ali estão presentes questões de moradia rural, trabalho, salário, regime alimentar dos trabalhadores, além de informações sobre associações e organizações governamentais e não governamentais incumbidas de auxiliar os produtores rurais, inclusive informações técnicas e burocráticas de crédito rural através do IRGA (Instituto Rio-Grandense do Arroz).

A cultura regional pode estar inserida nesse sentido “técnico-agrícola”, assim como alocar-se num sentido, digamos, “sociocultural”, e a conexão que traduz este emaranhado é justamente uma concepção totalizante sociotécnica.

No que diz respeito ao contexto sociocultural, ele está relacionado inevitavelmente a uma cultura regional que pode ser traduzida como cultura gaúcha, afinal, tratando-se de uma escola técnica rural no interior do Rio Grande do Sul, cultura regional e cultura gaúcha se confundem.

Nesse contexto, a cultura regional se constitui como um *modus vivendi*, tendo em vista que estabelece, entre as partes técnica-agrícola sociocultural, um concerto de opiniões que se diferem, provocando um acordo temporário no qual “concordam em discordar”. Isto é possível graças aos estudos sociais sobre a ciência e tecnologia de Bruno Latour (1994).

Em sua obra *Jamais fomos modernos – ensaio de antropologia simétrica* (1994), Latour constrói uma crítica à modernidade baseando-se na ideia de que esta possui práticas de conhecimento que sustentam todo o seu pensamento. *Comparação e incongruência* são práticas de *mediação* (tradução) que estabelecem

a mistura de elementos, isto é, a confusão de seres animados e inanimados, sobretudo a proliferação de híbridos de natureza e cultura. *Comparação* e *incongruência* também são práticas de *purificação* (separação), pois nesse processo é possível perceber que elas produzem zonas distintas de pensamentos, mas que são comparáveis dialeticamente.

(...) a palavra “moderno” designa dois conjuntos de práticas totalmente diferentes que, para permanecerem eficazes, devem permanecer distintas, mas que recentemente deixaram de sê-lo. O primeiro conjunto de práticas cria por “tradução”, misturas entre gêneros de seres completamente novos, híbridos de natureza e cultura. O segundo cria por “purificação” duas zonas antagônicas inteiramente distintas, a dos humanos de um lado, e a dos não-humanos de outro. Sem o primeiro conjunto as práticas de “purificação” seriam vazias ou supérfluas. Sem o segundo o trabalho de “tradução” seria freado, limitado ou mesmo interditado. O primeiro conjunto corresponde àquilo que chamei de redes, o segundo ao que chamei de críticas (LATOIR, 1994, p. 16).

A ambiguidade da cultura regional opera justamente nesse processo de *comparação* e *incongruência*, constituído por *purificação* e *hibridismo*. Por um lado, a expressão traz à tona a separação, isto é, a *purificação*, estabelecendo uma partição entre aquilo que é do domínio “rural natural” daquilo que é do domínio “rural social”. O primeiro pode ser relacionado ao plantio dimensionado por processos da natureza, plantas oriundas da região, clima e vegetação. O segundo, constituído pela ideia simbólica da cultura regional gaúcha, simbolizada pela vestimenta, dança, música, culinária, etc.

Por outro lado, a expressão provoca uma mistura de elementos, um *hibridismo*, ou seja, um entendimento capaz de conectar uma cadeia contínua sobre o mesmo tema em que a “cultura regional” pode ter a capacidade de conectar a partir de uma rede: a criação de gado, uma aula de plantas bioativas, uma aula de Zootecnia, técnicas de criação bovina, tiro de laço, tiro de laço na vaca parada no CTG Rancho Grande, as angústias dos alunos, etc.

Quando falamos numa cultura regional no Rio Grande do Sul, sua maior expressão se constitui na cultura gaúcha, na tradição gaúcha e no tradicionalismo, tendo o MTG (Movimento Tradicionalista Gaúcho) e os CTGs (Centros de Tradições Gaúchas) como principais instituições culturais incumbidas de construí-la, atualizá-la e preservá-la.

As “instituições culturais” de uma cidade são seus museus, bibliotecas, orquestras sinfônicas, universidades e talvez seus parques e zoológicos. É nesses santuários especializados, mantidos à parte da vida cotidiana por regulamentos especiais, subsidiados por fundos especiais e cuidados por pessoal altamente qualificado, que os documentos, registros, relíquias e corporificações das mais altas realizações humanas são preservados e a “arte” ou a “cultura” é mantida viva (WAGNER, 2012, p. 79).

O trecho acima - embora complexo e destinado a uma ideia de instituição social “refinada”, no sentido “sala de ópera”, como as bibliotecas, museus e universidades - pode ser proposto para refletir sobre o papel social do MTG (Movimento Tradicionalista Gaúcho), mas, principalmente, dos CTGs (Centros Tradicionalistas Gaúchos). Tendo o CTG Rancho Grande no CAVG como referencial, nota-se que ele é definido como um ambiente que produz uma atmosfera privilegiada para a prática lúdica da lida campeira, voltada para os jogos e brincadeiras que congregam os membros do grupo em eventos, festas e rodeios, proporcionando àqueles que apreciam as funções da lida campeira, mas que não a praticam profissionalmente, a aventurar-se, então, no CTG.

A estrutura do CTG está dividida em dois grandes grupos: a parte campeira e a parte artística. Esta passagem foi contada por alunos do Curso Técnico em Agropecuária em uma entrevista que realizei no final da aula de Climatologia Rural do professor Lúcio Neves. O professor reservou os 15 minutos finais da aula para que eu pudesse conversar com os alunos e, inclusive, solicitou a um dos alunos gaúcho presente na aula que ligasse para o celular de outros colegas gaúchos, ausentes naquele momento da aula, para que retornassem à sala e contribuíssem com a conversa/entrevista. Assim, um dos alunos definiu a estrutura do CTG:

O CTG se divide em duas partes: a parte campeira e a parte artística, sendo que a parte artística se divide em duas partes: a parte cultural e a parte da dança. Em Pelotas, hoje mesmo, o CTG é considerado muito um clube de dança, porque não tem mais a cultural. Antigamente, quando eu entrei, tinha a parte cultural que é declamar, cantar, fazer dança de salão, chula, dança do facão, Chico do porrete, que hoje não se vê, mas que é uma dança meio difícil de encontrar e o CTG se divide em outra parte que é a parte campeira: que é de laço, gineteada, cavalgadas, as provas (prova de potro), várias coisas (Aluno do Curso Técnico em Agropecuária).

É interessante destacar aqui que a parte campeira do CTG, destacada pelo aluno, é encontrada no Rancho Grande, pois os alunos gaúchos atuam de maneira performática as técnicas de manuseio do laço, de tiro de laço na vaca parada e essa

performance é estendida às aulas práticas, como demonstrado no capítulo etnográfico com o subtítulo *Que aula bem gaúcha!*

Que aula bem gaúcha! demonstrou que existe uma apropriação das técnicas tradicionais campeiras por parte dos alunos gaúchos, as quais são performatizadas a partir de um referencial de gaúcho, isto é, a partir de um imaginário de gaúcho simbólico. As técnicas, por sua vez, destacam os alunos na aula, pois desempenham papéis importantes para seus desdobramentos: laçam, prendem e agarram os bovinos que devem ser manipulados na aula prática. Dessa maneira, há um destaque desejado pelo aluno gaúcho, ou seja, uma negociação entre dois modos de fazer que são dependentes. Nota-se, portanto, que a aula prática também exige uma performance gaudéria/gaúcha dos alunos no CAVG.

Quanto ao CTG Rancho Grande, este se constitui como um espaço de cultivo da cultura regional, ou seja, da cultura gaúcha. É neste espaço que se realizam as reuniões dos membros do grupo, onde são guardados os artefatos gaúchos, contadas e cantadas as histórias, onde é ensinado os fazeres da cultura gaúcha, além de ser um lugar privilegiado de construção e transmissão dos valores éticos e morais que definem o ser gaúcho.

O Rancho também pode ser definido como um ambiente pedagógico no sentido técnico-curricular, pois seguidamente abre suas portas para eventos acadêmicos, palestras, seminários, feiras, assim como é utilizado por seus frequentadores para reuniões de estudo. Isto se sustenta porque, em minhas várias visitas ao Rancho Grande, não foi raro ver alunos e alunas estudando, rodeados por cadernos, livros, canetas, lápis e calculadoras.

Quanto aos valores éticos e morais, estes ficam evidentes na etnografia e nas entrevistas com os interlocutores. Uma característica do CAVG é, justamente, o acolhimento aos estudantes que vêm de outros municípios para estudar na escola. Muitos deles passam a usufruir o sistema de internato: alunos e alunas entre 13 e 15 anos chegam ao CAVG nesse período da vida de muita intensidade e vulnerabilidade, no qual os jovens estão se formando enquanto sujeitos. Ao iniciarem o regime de internato no CAVG, esses alunos e alunas passam a conviver somente com professores, funcionários e colegas, e sua referência passa a ser, principalmente, os professores.

Essa correspondência estabelecida entre aluno e professor se constitui como relação social construída na escola que, de alguma forma, extrapola o conteúdo

explícito didático ministrado pelo professor, isto é, atitudes, valores, comportamentos e orientações em que tanto aluno quanto professor são afetados. Portanto, tudo aquilo que está implícito na relação aluno/professor é definido como currículo oculto que, de acordo com Silva (2014), é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, contribuem de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes (SILVA, 2014, p. 78).

O CAVG oferece aos alunos o conhecimento da cultura regional a partir de uma intervenção moderna, através de um conhecimento científico que remete a uma perspectiva universal de concepção de valores, pois o conteúdo didático é uma tradução do conhecimento científico “puro”, isto é, de uma teoria universal sobre um determinado objeto.

O CAVG, enquanto uma instituição escolar técnica federal, é constituído por preceitos modernos, universais, mas também passa a ser caracterizado por relações pessoais, por afetos parentais que são percebidos nos rituais tanto da sala de aula e laboratórios da escola, quanto no CTG Rancho Grande.

Durante a narrativa do professor Gilberto Alves, ele fez questão de ler uma carta escrita por um de seus ex-alunos que relata, justamente, essa relação estabelecida nesses espaços entre aluno e professor:

Nas suas aulas, eu achava um abrigo paterno, uma lição constante, uma sabedoria prudente, uma disciplina, um estilo que muito me influenciou. Nunca esqueci a primeira palestra que assisti sobre tradicionalismo a qual foi proferida pelo senhor no aconchego do CTG Rancho Grande em 1987 após o almoço na escola, fiquei literalmente encantado com a nossa cultura gaúcha tão bem realçada por sua inteligência e sensibilidade, daí, achei forças para seguir fazendo versos os quais comecei a fazer com nove anos de idade (Gilberto Alves, 07/05/15).

A sala de aula se estabelece como um espaço familiar, um abrigo paterno, assim, o professor assume, inconscientemente, esse papel para o aluno, visto que ele está sozinho no espaço escolar, ou seja, longe da família. Diante disso, o jovem elege um adulto, nesse caso, o professor, para ser aquele que lhe dará o exemplo, a disciplina, o estilo que irá lhe influenciar. O professor que profere o conhecimento da cultura regional sob a dimensão técnica-científica na sala de aula e laboratórios é o mesmo que apresenta o conhecimento da cultura regional a partir da dimensão da tradição gaúcha.

Então, através de uma percepção orgânica da educação, na qual o professor não transmite aquilo que ensina, mas aquilo que é, o professor enquanto agente educacional evidencia aos alunos os seus valores, seu comportamento, suas orientações e a disciplina. Sendo assim, os valores da tradição gaúcha, em particular, são apresentados tanto na sala de aula e laboratórios quanto no CTG Rancho Grande.

5.5. “Vamo pra lavoura.”



Figura 18 - Alunos do curso técnico em agropecuária em uma aula prática de Produção Vegetal com o professor Márcio Mariot.
Fonte: acervo pessoal do autor.

A partir de 1969, aproximadamente, o currículo do CAVG passou a ser mais pesado, no sentido de concentrar um grande número de disciplinas. Inclusive, segundo o professor Leonel Antunez, aqueles estudantes que vinham de escolas com um ensino de baixa qualidade, “mais fraco”, apresentavam dificuldades, tamanha era a quantidade de disciplinas, tanto de formação geral quanto de formação técnica.

Nesse período, início da década de 1970, o CAVG passa a oferecer muitas disciplinas, mas preserva práticas relacionadas ao trabalho no campo. O contraturno era chamado pelos alunos e pela comunidade do CAVG de “vamo pra lavoura”.

Poderia ser para cuidar de coelho, tratar do gado, tirar leite de vaca; toda e qualquer aula prática era identificada desse modo.

A prática do *vamo pra lavoura* era coordenada por um funcionário, e o professor não participava da atividade. Pela manhã, por exemplo, os alunos tinham aulas de Português, Matemática, Geografia, Agricultura, Zootecnia, enfim, aula teórica na sala de aula com os professores de cada disciplina e, à tarde, aula prática na lavoura com o funcionário, invertendo os turnos dia seguinte, justamente para que os estudantes pudessem ver a escola e sua constituição produtiva pela manhã e pela tarde.

Esse processo em que o funcionário orientava as aulas práticas sofreu uma mudança no início da década de 1980. Um grupo de alunos, através do Grêmio Estudantil do CAVG e outras lideranças, assessorados por alguns professores, realizaram um pleito junto ao setor pedagógico da escola para que as aulas práticas passassem a ser orientadas pelos professores.

Até então, como mencionado, as aulas práticas na lavoura eram orientadas pelos funcionários. Os alunos chegavam até o local, o funcionário que estava designado para aquela função fazia a chamada e, segundo o professor Leonel Antunez, que foi aluno e teve aula com funcionários,

A gente aprendia muito com o funcionário, diga-se de passagem, vamos fazer justiça, pela prática que os caras tinham, em alguns setores até mais que alguns professores, não estou falando de conhecimento, estou falando de destreza, prática, manuseio (Leonel Antunez, 30/06/15).

Nesse contexto, os alunos e alunas tinham aula pela manhã de Agricultura e, quando eram chamados para desenvolver o trabalho prático, faziam a atividade que necessitava ser feita. Isto é, não importava se pela manhã o professor desse uma matéria teórica sobre plantas medicinais e à tarde houvesse a necessidade de realizar a colheita do arroz na escola. Colhia-se o arroz, se fazia o que tinha para fazer, pois a fazenda CAVG não parava.

A fazenda CAVG tinha uma rotina e os alunos e alunas tinham que entrar nessa rotina. Pela manhã, bem cedo, era preciso tirar leite das vacas. Logo, era preciso lavar as máquinas e ferramentas. Então, o currículo, de certa maneira, se adaptava à fazenda, principalmente no Curso de Agropecuária, um curso rural que usa o cotidiano como um artefato de conhecimento.

A partir de uma demanda provocada pelos estudantes que, por sua vez, reivindicavam uma articulação entre teoria e prática, houve um ajuste curricular e criaram-se as aulas teóricas e práticas dentro da mesma disciplina. Ou seja, se o professor ministrasse uma aula teórica de agricultura na sala com o tema de plantação de cenouras, por exemplo, obrigatoriamente a aula prática seria na lavoura com o professor, na plantação de cenouras. Nesse contexto histórico do CAVG, a questão que se coloca é, justamente, se a fazenda precisou se adaptar ao currículo da escola ou se aconteceu o contrário, o currículo escolar é que se adaptou ao cotidiano rural da fazenda CAVG?

Ouvi pela primeira vez a expressão *fazendinha* através da professora de Zootecnia, Lilia Pereira. Logo, em conversa com outros interlocutores, percebi que se constituía como um termo nativo do CAVG, pois tamanha era familiaridade que os atores se reportavam ao CAVG o chamando de *aqui na fazendinha é assim*.

O termo carrega uma simbologia *afetiva*, uma vez que é impregnado por um imaginário que vislumbra uma vida rural/tradicional. Esse universo citado pelos *nativos* do CAVG é constituído por processos de ritualização definidores de uma fazenda, uma vez que a escola possui um cotidiano de produção e comercialização de produtos que fazem da instituição um lugar de construção e reconstrução do conhecimento *sui generis*.

Aqui me detenho a uma das práticas diárias do CAVG, que consiste no processo de ordenha do gado leiteiro realizado através de maquinário manipulado por funcionários e alunos estagiários. Em seguida, a colocação de animais no campo de pastagem, coleta de ovos no aviário, cuidados com a lavoura, etc. Estas práticas são coordenadas pelos professores, possuem uma rotina horária, mas sofrem intervenções a partir das necessidades curriculares. Por exemplo, durante uma aula teórica sobre gado leiteiro (ordenha), o professor organiza-se com a turma e com os funcionários responsáveis pelo setor de modo a articular o horário da aula com o horário da ordenha.

As práticas possuem uma dimensão *tradicional*, pois formam relações em torno de dinâmicas rurais, campeiras, que se constituem em técnicas de fazer baseadas no aprendizado prático. Este aprendizado é tensionado com relações “modernas” no que tange a processos institucionais escolares: teorias científicas, relação professor/aluno, burocracia escolar (processo seletivo, matrícula, avaliação, etc.).

Vale ressaltar a importante fala do intelectual orgânico, Leonel Antunez, ao enaltecer a colaboração dos funcionários na sua formação enquanto técnico agrícola. Ele coloca uma diferenciação entre o conhecimento, de um lado, e a destreza, prática e manuseio, de outro. O conhecimento, seguramente, está relacionado ao conhecimento técnico-curricular organizado institucionalmente, pautado numa racionalidade moderna de concepção do conhecimento estimulado através do acúmulo teórico. Uma visão, digamos, erudita e cosmopolita do conhecimento.

Não obstante, a destreza, a prática e o manuseio, são apresentados pelo intelectual orgânico também como um tipo de conhecimento, mesmo que na sua fala isso esteja latente, implícito, o que se deve à hegemonia dominante do primeiro conhecimento sobre o outro, pois no discurso cotidiano a ordem do que é conhecimento e o que “não é conhecimento” (mas “prática”) está naturalizado. Existe, portanto, um deslocamento entre o conhecimento técnico-curricular institucionalizado na escola e o cotidiano rural da fazenda CAVG.

De acordo com Latour (1996), a paisagem contemporânea é povoada por seres híbridos, pois está cada vez mais difícil separar o social, de um lado, e a ciência, do outro. Além disso, aquilo que é definido como fato científico é, ele próprio, uma conexão entre algo que já existe e que está colocado como dado e naturalizado, com algo que é fabricado, pois não existe ciência sem artefato. Sendo assim, um fato científico estabelece, ao mesmo tempo, algo que é feito e algo que não é feito, ou seja, fabricado e simultaneamente considerado como não fabricado.

O cotidiano rural da fazenda CAVG possui uma característica afetiva, descrito como um ambiente sadio, simples, um lugar constituído por seus rituais, pois existe uma ordem no dia a dia que se deve seguir. A fazenda CAVG possui uma fundamentação produtiva: a maioria dos recursos financeiros da instituição era oriunda da produtividade da escola, isto é, da venda do leite, da safra do arroz, dos doces produzidos pela indústria da escola, etc.

Com isso, os alunos e alunas se constituíam como uma espécie de agentes produtores da fazenda, sentindo-se, assim, de fato, pertencentes ao universo CAVG, entendido por eles como uma comunidade. Existe, portanto, uma sensação de utilidade por parte dos discentes.

No entanto, a produtividade também se constitui no contexto técnico-curricular. Ela possui seus ritos, uma ordem do conhecimento técnico-curricular

através da concepção racional, científica, moderna, a qual colabora estimulando uma característica do chamado mercado moderno, que se refere a um controle da qualidade dos produtos finais, pois os alunos e alunas, futuros técnicos, conferem tecnicamente e cientificamente, através de controles físico-químicos, a qualidade dos produtos da fazenda CAVG.

A reivindicação dos estudantes do CAVG, antes de tudo, é a melhoria na qualidade de ensino, argumento que busca promover uma correlação entre o ensinado teoricamente pelo professor e a prática desenvolvida nos laboratórios e setores de produção da escola. Sobretudo, este se constitui como um argumento legítimo e que se traduz em estabelecer uma interconexão entre fenômenos envolvendo diferentes dimensões da produção e processos complexos.

O campo dos chamados Estudos Sociais da Ciência e Tecnologia contribui com um conceito importante, que é a ideia de coprodução. Esse conceito deve ser entendido a partir do proposto por Sheila Jasanoff (2004), o qual também vem sendo trabalhado nas pesquisas de Fabíola Rohden (2012). Seguindo as autoras, o modo pelo qual tomamos conhecimento do mundo e criamos suas representações está fundamentalmente ligado às nossas escolhas éticas, isto é, as maneiras pelas quais escolhemos viver nesse mundo.

O conhecimento científico e a tecnologia são produtos sociais e estabelecem práticas, identidades, normas, convenções, discursos, instrumentos, instituições. A coprodução seria um idioma por meio do qual se poderiam interpretar os fenômenos contemporâneos, rompendo com a ideologia realista que separa os domínios da natureza dos domínios da cultura e da subjetividade (ROHDEN, 2012, p. 55).

Se o argumento dos alunos era legítimo, pois reivindicava a melhoria do ensino, o argumento da escola também tinha legitimidade, de modo que se baseava na arrecadação de recursos financeiros. Enquanto unidade da Universidade Federal de Pelotas, os recursos da escola eram limitados e a produção e venda dos seus produtos para a manutenção e bom funcionamento do CAVG era imprescindível.

O cotidiano rural da fazenda CAVG é um artefato de conhecimento. O conhecimento técnico-curricular, de alguma forma, precisou incorporar o cotidiano da fazenda. É importante ressaltar que, tratando-se de uma instituição escolar, o currículo dá o tom do cotidiano da escola, mas isso não quer dizer que outras forças não se imponham. Em outras palavras, o conhecimento técnico-curricular *nativiza* o

cotidiano rural da fazenda CAVG, apresentando aos alunos e alunas outro espaço, agora, *institucionalizado*.

A instituição digere, antropofagicamente, o cotidiano rural da fazenda CAVG e o traduz em um conhecimento institucional prático (aula prática), agora, ministrado pelo professor. A figura do professor é importante nesse contexto por ser um agente educacional que legitima o ritual do aprendizado, visto que o ritual da sala de aula, do laboratório ou da aula prática no campo necessita de dois atores fundamentais que precisam estar em relação: o/a professor/a e o/a aluno/a.

Se por um lado a figura do professor institucionaliza o conhecimento, por outro, o funcionário que, até então, ministrava as aulas e compartilhava seu conhecimento com os estudantes, passa a ser um auxiliar educacional para os termos institucionais. Na prática do cotidiano rural da fazenda CAVG, ele segue compartilhando conhecimentos com os alunos, mas suas tarefas restringem-se a funções práticas e manuseio de ferramentas.

6. Conclusão

Este estudo é fruto de um exercício etnográfico no qual os agentes que compõem o pano de fundo desta análise são os alunos do CAVG. Minha imersão em campo teve como proposta observar/participar das interações sociais cotidianas dos alunos e professores, dinamizadas por uma possível relação dialética, entendida neste estudo segundo Wagner (2012), em que se estabelece uma relação entre o conhecimento técnico-científico e o conhecimento técnico-tradicional gaúcho, compreendida não como um diálogo excludente, mas como uma dinâmica relacional e contextual em que os elementos se complementam.

Conforme assinalado no segundo capítulo, busquei construir uma narrativa socioinstitucional a respeito do CAVG a partir da interpretação de narrativas produzidas pelos *nativos*, documentos institucionais, além de narrativas históricas. Assim, essa narrativa se constitui como um discurso que produz o universo CAVG.

A construção institucional do CAVG resulta de um consenso dialético entre a *racionalidade* e a *afetividade*, contextualizado em um cenário cultural escolar constituído na dimensão relacional e física, que fornecem as bases cognitivas fundamentais para a formação dos laços sociais.

É possível perceber que as bases cognitivas de pensamentos se constituem a partir de um processo de negociação entre descrições *racionais* e *afetivas*. Exemplo disso, a *marca institucional* do CAVG, entendida neste estudo como Visconde da Graça, permaneceu vigente durante os 93 anos da instituição em estado de latência, isto é, o nome (Visconde da Graça) se constitui oculto no cenário da escola, surgindo eventualmente devido a dinâmicas institucionais dispostas a submeter o CAVG a *outras* regras institucionais.

Fica claro neste momento que a construção do discurso institucional acerca do CAVG se constitui num processo de *racionalização da afetividade*, tendo em vista que isso não se trata de uma possível superioridade da *razão* frente à *afetividade*, mas de um sentido simbólico de construção da realidade.

A narrativa do professor Leonel Antunes, apresentada durante a entrevista, produz uma dinâmica histórica baseada nos fatos em que ele, Leonel, se coloca

como um mediador, um contador de histórias e, assim, esse personagem passa a se constituir como um sujeito que pensa a instituição CAVG, pois suas narrativas, tanto aquela exposta nos livros quanto a da entrevista, possuem como fundamentação um conjunto de fatores, como dados, documentos, objetos, fatos históricos e sociais, memórias e lembranças afetivas.

Em razão disso, sua fala circula entre um discurso técnico-científico-racional e um discurso popular-tradicional-afetivo. O discurso técnico-científico é constituído através de uma metalinguagem, a qual permite a construção e o controle de um conjunto de práticas nas quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro características específicas de poder (FOUCAULT, 2004).

Essa metalinguagem desenvolvida pelo professor Leonel é formada através de códigos que circulam no âmbito da comunidade científica, pois não há trabalhos acadêmicos acerca do CAVG sem a contribuição da obra de Leonel Antunez.

O discurso acadêmico aparece no livro do professor Leonel em forma de códigos e práticas que são dominados apenas pelos membros do mundo cultural científico, ou seja, o debate proposto está fundamentado em documentação, datas, além de narrativas contidas em outras obras científicas e históricas que trataram do tema da educação e da constituição dos Patronatos no Brasil, por exemplo.

É importante ressaltar que existe um trânsito entre o discurso técnico-científico e o discurso popular-tradicional-afetivo, o qual não é estabelecido de maneira cronológica e linear, mas através da exposição de um para legitimar o outro. Ou seja, os fatos históricos tomados como verdade sobre a constituição do CTG Rancho Grande estão documentados a partir de Atas e Decretos que localizam sua fundação na história do CAVG. Simultaneamente, histórias não documentadas são recheadas de detalhes e bastidores que complementam e legitimam os fatos tomados como verdade.

Diante disso, a narrativa do professor Gilberto Alves complementa a constituição histórica do CTG Rancho Grande enquanto um lugar importante na formação dos alunos. Ao descrever que *cada um (aluno) vinha de uma cidadezinha e fazia um ranchinho e se reuniam para tocar violão, tomar mate (chimarrão), rir, contar besteira (...)*, o professor Gilberto traz um mito de formação de uma identidade gaúcha no CAVG, que precede a constituição dos Centros de Tradições Gaúchas (CTGs) e ao próprio Movimento Tradicionalista Gaúcho (MTG). Com isso, essa história se estabelece como um mito de formação da identidade gaúcha no

CAVG, que mais tarde terá o CTG Rancho Grande como uma nova referência afetiva e identitária-subjetiva.

A experiência etnográfica, apresentada no segundo capítulo, apontou um dinamismo capaz de produzir uma identidade-subjetividade gaúcha constituída não por uma espécie de representação de um tipo social originário do sul do Brasil traduzido como sujeito folclórico, mas como um ator social que apresenta uma identidade-subjetividade a qual é ativada por elementos simbólicos, práticas e ações que definem o *ser gaúcho* no CAVG.

O que pretendo sustentar é que o entendimento da construção e atualização da identidade-subjetividade gaúcha no CAVG passa por uma ideia de identidade enquanto relacional e contextual (BARTH, 2000), ou seja, a identidade gaúcha é ativada por uma apresentação dos sujeitos. Ainda que o CTG faça parte desse cenário social enquanto um espaço de referência da cultura gaúcha, há um sentido subjetivo onde os sujeitos são entendidos como produtores e inventores de cultura através de suas ações e práticas de intervenção na realidade e, portanto, constroem outros espaços de produção da cultura gaúcha, como a sala de aula e o laboratório.

Diante de uma “postura moderna” de concepção de mundo, um CTG (Centro de Tradições Gaúchas) dentro de uma escola técnica agrícola no Rio Grande do Sul se destacaria como um espaço de divertimento e folclore, um lugar onde os alunos desfrutassem apenas de atividades lúdicas e afetivas.

De fato, o Rancho Grande se constitui como um espaço de apelo e chamamento muito forte para as origens do *homem gaúcho*, isto é, do tipo social originário do Rio Grande do Sul e da fronteira com o Uruguai e Argentina. No entanto, o Rancho Grande ultrapassa o lúdico e o afeto.

Na ótica da escola enquanto modelo institucional, o CAVG impõe ao CTG Rancho Grande uma posição folclórica, destinada exclusivamente ao cultivo da tradição gaúcha através da produção artística. No entanto, os elementos etnográficos embasados pelas fundamentações teóricas afirmam que o CTG Rancho Grande ocupa uma função propositiva, isto é, uma pedagogia que implica num conhecimento praticado, pois as ações e práticas desenvolvidas pelos alunos gaúchos passam a disputar uma concepção pedagógica de valorização do conhecimento prático gerado na experiência do dia a dia da *fazenda CAVG*.

Sendo assim, a identidade gaúcha no CAVG, a partir de seus signos constituídos em um mundo cultural tradicional gaúcho, se constrói no ambiente

educativo, orientando as ações e as expectativas daqueles que frequentam o CTG Rancho Grande, onde a formação científica atua como um mundo cultural de novos significados, que completarão o que é ser gaúcho no CAVG.

Em função das ideias desenvolvidas, o CTG Rancho Grande, no contexto CAVG, pode ser interpretado como um espaço que possui uma função social que transcende a celebração folclórica da tradição gaúcha, significada através da vestimenta, da música, do tiro de laço na vaca parada e da linguagem, por exemplo.

Portanto, é possível concluir que existe uma dinâmica propositiva acionada pelo gauchismo na escola, que opera através de ações pedagógicas de valorização do conhecimento técnico-científico gerado no cotidiano do universo escolar CAVG. Este, por sua vez, se constitui como uma espécie de *fazendinha pedagógica*, onde as práticas e ações produzidas no CTG Rancho Grande são (re)significadas no ambiente técnico-escolar da sala de aula e são reinseridos no Rancho através de diálogos produzidos pelos estudantes, configurando-se em um processo dialético que se estabelece a partir de uma relação entre dois sentidos de conhecimento.

Referências

- ANTUNES, José Leonel da Luz. **CaVG: história de um Patronato**. Pelotas: Ed Universitária / UFPel, 1996. 167 p. Il.
- _____. **CaVG – Uma escola: olhar de aluno**. Pelotas: IFSul, 2016.
- ALBERT, Verena. **Manual de História Oral**. 3. Ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.
- _____. **Sobre a Reprodução**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- AUGÉ, Marc. **Não lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Tradução Maria Lúcia Pereira. 9ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- BARTH, Fredrik. Os grupos étnicos e suas fronteiras. In: **O guru, o iniciador e outras variações**. Tradução de John Cunha Comerford. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000, p. 25-68.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução, Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2005.
- BERGER, Peter L. **A construção social da realidade: Tratado de sociologia do conhecimento**. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis, Vozes. 1995. 248 p.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG. 1998.
- BOAS, Franz. **1858 – 1942. Antropologia Cultural**. Tradução Celso Castro. 5. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2009.
- BOSSLE, Batista. **Dicionário Gaúcho Brasileiro**. Porto Alegre: Editora Artes e Ofícios. 2003.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues, 1940. **O que é educação**. 33 Ed. São Paulo: Brasiliense. 1995.
- BUSS, Cristiano da Silva. **As mudanças curriculares no curso técnico em agropecuária do CaVG produzidas pelas reformas de 1997 e 2004 e suas implicações na disciplina de física** / Cristiano da Silva Buss; Maria Manuela Alves Garcia, orientadora. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2012. 132f.
- CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**. 1-Artes de Fazer. 3ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes. 1998.

CHAUÍ, M. A. Universidade Pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 24 - set./out./nov./dez. 2003. p. 5-15. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em 12 de julho de 2016.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC. 1999.

DICIONÁRIO RIDEEL. Francês-Português / coordenação Afonso Telles Alves. 2. Ed. São Paulo: Rideel, 2010.

DOUGLAS, Mary. **Como pensam as instituições**. Tradução: Mônica Pinto. Instituto Piaget. 2004.

DURKHEIM, Émile. **As Regras do Método Sociológico**. Tradução de Maria Izaura Pereira de Queiroz. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1978.

_____. **Educação e Sociologia**. 3. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1952.

ECKERT, Cornélia e ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. Etnografia: saberes e práticas: In: PINTO, Celi Regina Jardim e GUAZZELLI, César Augusto Barcellos (org.) **Ciências Humanas: pesquisa e método**. Porto Alegre: Editora da Universidade. 2008.

FLECK, Ludwik. **Gênese e desenvolvimento de um fato científico**. Belo Horizonte: Fabrefactum. 2010.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. LISBOA, Porto: Vozes. 1972.

_____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Editora Vozes. 2002.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. ZAHAR. 2001.

GIDDENS, Anthony; **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP. 1991.

_____. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2002.

_____. **Sociologia**. Tradução Sandra Regina Netz. 4.ed. Porto Alegre: Artmed. 2005.

GOLIN, Tau. **A ideologia do Gauchismo**. Porto Alegre: Tchê. 1983.

HABERMAS, J. Modernidade – um projeto inacabado. In: ARANTES, O., ARANTES, P. **Um ponto cego no projeto moderno de J. Habermas**. São Paulo: Brasiliense. 1992.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Guaracira Lopes Lauro. 11 Ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2006.

HARTMANN, Luciana. Narrativas orais: uma porta de entrada para a cultura da fronteira entre Argentina, Brasil e Uruguai. p 167-190. In: CHIAPPINI, Lígia.

MARTINS, Maria Helena. **Cone Sul. Fluxos, representações e percepções**. São Paulo: Editora Hucitec. 2006.

HATCH, Mary Jo; SCHULTZ, Majken. The dynamics of organizational identity. **Human Relations**. v.55, n.8. 2002. p. 989-1018.

HOBSBAWM, Eric e RANGER, Terence. **A Invenção das Tradições**. Tradução Celina Cavalcante, Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997.

HOWES NETO, Guilherme. **De bota e bombacha: um estudo antropológico sobre as identidades gaúchas e o tradicionalismo**. 2009, 134 f, dissertação (mestrado em Ciências Sociais). Centro de Ciências Sociais e Humanas, UFSM, Santa Maria.

KAISER, Jakzam. O Brasil dos Gaúchos. In: **Expressões da cultura gaúcha**. Organizadores: Ruben George Oliven, Maria Eunice Maciel, Ceres Karam Brum. Santa Maria: Ed: da UFSM. 2010.

LATOUR, Bruno. **Jamais Fomos Modernos: ensaio de antropologia simétrica**. Rio de Janeiro: Editora 34. 1994.

_____. **Ciência em Ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. São Paulo: UNESP. 2000.

_____. **A Esperança de Pandora**. Bauru: EDUSC. 2001.

_____. **Reensamblar lo social: uma introdución a la teoria del actor-red**. Buenos Aires: Manantial. 2008.

LEAL, Ondina Fachel. Honra, morte e masculinidade na cultura gaúcha. In: TEIXEIRA, Sergio Alves. ORO, Ari Pedro. (orgs). **Brasil e França: Ensaio de Antropologia Social**. PPGAS – UFRGS, n. 6. 1992.

LEVI - STRAUSS, Claude. **O Pensamento Selvagem**. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1976.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez/Autores Associados. 1990.

MARTINS, José de Souza. **O Poder do Atraso: ensaios da sociologia da história lenta**. São Paulo: HUCITEC. 1994.

MERRIAM, Alan P. **The anthropology of music**. Northwersten University Press. 1964.

MONTEIRO, Maria Lúcia da Silva. **O Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça – CAVG e a formação para o trabalho no campo** / Maria Lúcia da Silva Monteiro; Marlene Ribeiro, orientadora. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O Trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In: **O trabalho do antropólogo**. São Paulo: Ed. Unesp. 2000.

OLIVEN, Ruben George. **A Parte e o Todo**. Petrópolis, Vozes. 1992.

_____. A polêmica da identidade gaúcha. **Cadernos de Antropologia**, nº 04 UFRGS. 1992.

_____. O renascimento do gauchismo. In: **Nós, os Gaúchos**. Ed. da Universidade. 1992.

OLIVEIRA, Milton Ramos Pires de. **Formar cidadãos úteis: os Patronatos Agrícolas e a infância pobre na Primeira República**. Bragança Paulista: CDAPH. 2003.

OLSON, Mancur. **A Lógica da Ação Coletiva**. São Paulo: UduSP. 1999.

ORNELLAS, Manoelito de. Gaúchos e Beduínos: **A origem étnica e a formação social do Rio Grande do Sul**. Prefácio de Érico Veríssimo. 4ª ed. Porto Alegre: Martins Livreiro. 1999.

PEIRANO, Mariza G. S. **Artimanhas do Acaso**. Anuário Antropológico/89, Rio de Janeiro, 1992. Disponível em: http://www.marizapeirano.com.br/artigos/artimanhas_do_acaso.pdf. Acesso em: 18 de julho de 2016.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História do Rio Grande do Sul**. 6ª Ed. Porto Alegre. Mercado Aberto. 1992.

ROHDEN, Fabíola. Notas para uma antropologia a partir da produção do conhecimento, os usos da ciência, intervenções e articulações heterogêneas. In: **Ciências na Vida: antropologia da ciência em perspectiva**. Claudia Fonseca, Fabíola Rohden, Paula Sandrine Machado, (organizadoras). São Paulo: Terceiro Nome. 2012. p. 49-60.

SÁ, Guilherme. Entrando em Órbita: repensando a agência antropológica e o posicionamento de seus satélites. In: **Ciências na Vida: antropologia da ciência em perspectiva**. Claudia Fonseca, Fabíola Rohden, Paula Sandrine Machado, (organizadoras). São Paulo: Terceiro Nome. 2012. p. 37-48.

SAFFIOTI, Heleieth. "Rearticulando gênero e classe social", In: COSTA, Albertina e BRUSCHINI, Cristina (orgs). **Uma questão de gênero**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas e Editora Rosa dos Tempos. 1992.

SAUTCHUK, Carlos Emanuel. Ciência e Técnica. In: **Horizontes das Ciências Sociais no Brasil: Antropologia**. São Paulo: ANPOCS. 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu Da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. Ed. ; 5. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. 156 p.

_____. **O Currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Ed., 4. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 120 p.

SAVIANI, Demerval. **PDE – Plano Nacional da Educação: Análise crítica da política do MEC**. Campinas, SP: Autores Associados. 2009. (coleção polêmicas do nosso tempo, 99).

TEIXEIRA, M. A ciência em ação: seguindo Bruno Latour. **História, Ciência, Saúde – Manguinhos**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010459702001000200012&lng=pt&nrm=iso

THOMPSON, Poul. **A voz do passado: história oral**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra. 2002.

VAN GANNEP, Arnold. **Os Ritos de Passagem**. Petrópolis: Vozes. 1978.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e Cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. 8 Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2008.

VICENTE, Magda de Abreu. **O Patronato Agrícola Visconde da Graça em Pelotas/RS (1923-1934): gênese e práticas educativas**. Dissertação, 2010.

WAGNER, Roy. **A invenção da Cultura**. Trad. Marcela Coelho de Souza e Alexandre Morales. São Paulo: Cosac Naify, 2012. 384 pp.

WEBER, Max. **Ciência e Política: duas vocações**. São Paulo: Cultrix. 1968.

ZUIN, Antônio Álvaro. **O trote na universidade: passagem de um rito de iniciação**. São Paulo: CORTEZ. 2002.

Fontes Virtuais

MTG. Site do mtg. (WWW.mtg.org.br) – acessado em 01/06/13.

Sociedade Partenon Literário. (br.geocities.com/partenonliterario/) – acessado em 01/06/13.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense Campus Pelotas Visconde da Graça. ([WWW. cavg.ifsul.edu.br](http://WWW.cavg.ifsul.edu.br)) – acessado em 04/06/13.

CTG Rancho Grande (ranchogrande2010.blogspot.com/) - <https://www.facebook.com/GECPO/timeline>

Fonte Discográfica

JOCA MARTINS. **Bem Arreglado**. Música de Rodrigo Bauer/Piero Ereno.

Fonte Etnográfica

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense Campus Pelotas Visconde da Graça – (IFSul – CaVG).

Glossário

Agrostologia: ciência. Parte da botânica que estuda as plantas utilizadas para o consumo animal.

Arreglado: combinado, estabelecido, ajustado, posto em ordem.

Arreio: estrutura que se veste em um cavalo para permitir a cavalgada.

Apeio: fazer derrubar, colocar no chão – “É preciso apear aquele animal.”

Bombacha: calça larga, em toda a perna, menos no tornozelo, onde tem um botão, e que é muito usada pelos campeiros.

Bota: o calçado próprio para montar o cavalo (em port. compreende também botim, botina de homem e senhora).

Buçal: arreio do pescoço à cabeça do cavalo.

Cabrestear: cabresto. Deixar-se (cavalo) conduzir pelo cabresto.

Cabresto: arreio de corda ou couro, sem freio que serve para prender o cavalo.

Campear: procurar pelo campo, buscar, esquadrinhar.

CTG: Centro de Tradições Gaúchas.

Cuia: cabaça. Porongo, ou, mais propriamente, cabeça de porongo que se usa para preparar o mate. Recipiente de barro, de louça ou de madeira, usado para se tomar mate. A cuia de chimarrão, ou de mate, feita de cabeça de porongo, é, muitas vezes, guarnecida de prata, artisticamente lavrada.

Doma: ato de domar. Ato de amansar um animal xucro.

Domador: amansador de potros. Peão que monta animais xucros.

Embretado: encerrado no brete, metido em apertos, apuros ou dificuldades. Enrascado, emaranhado.

Enfrenado: regionalismo usado no Rio Grande do Sul que significa enfrenar, ou seja, apertar o freio.

Espora: objeto pontiagudo usado pelos gaúchos atrás das botas para incitar o animal (cavalo) que se monta.

Estância: estabelecimento rural destinado à criação de gado.

Galpão: construção existente na estância destinado ao abrigo de homens e de animais e à guarda de ferramentas.

Gaudério: pessoa que não tem ocupação séria e vive à custa dos outros, andando de casa em casa. Parasita. Amigo de viver à custa alheia.

Ginetear: montar a cavalo com firmeza e com garbo, bom cavaleiro, domador.

Guri/Guria: criança, menino/menina, serviçal para trabalhos leves na estância.

Maneador: tira de couro cru usado embaixo dos pelegos.

Mangueira: grande curral construído de pedra ou de madeira, junto à casa da estância, destinado a encerrar o gado para marcação, castração, cura de bicheiras, aparte e outros trabalhos.

MTG: Movimento Tradicionalista Gaúcho. Existe um para cada estado brasileiro.

Pago: lugar em que se nasceu, o lar, o rincão, querência.

Pampa: denominação das vastas planícies do Rio Grande do Sul e dos países do Prata, cobertas por excelentes pastagens que servem para a criação de gado.

Patrão: designação dada ao presidente de Centro de Tradições Gaúchas (CTG).

Patrão-Velho: Deus.

Peleia: peleja, pugilato, contenda, briga, rusga, disputa, combate.

Pelejar: brigar, lutar, combater, pelejar, teimar, disputar.

Peão: homem ajustado para fazer o serviço do campo. Esta designação se estende até aos escravos exclusivamente ocupados no serviço das estâncias.

Pelego: pele de ovinos (carneiro, ovelha) a que se deixa ainda aderente à lã e que é colocada sobre os arreios para tornar o assento do cavaleiro mais confortável.

Pilcha: indumentária tradicional da cultura gaúcha.

Pingo: termo utilizado no Rio Grande do Sul para definir o cavalo de qualquer raça.

Potro: cavalo novo ou xucro.

Rancho: casebre de pau a pique, coberto de santa fé, com um couro como porta, onde moram peões ou gente pobre.

Rodeio Crioulo: rodeio típico do Rio Grande do Sul que envolve animais nas provas de montaria, prova de laço e outras provas típicas da tradição gaúcha que são avaliadas as habilidades dos homens e mulheres e o desempenho do animal (cavalo).

Soga: corda feita de couro ou de fibra vegetal utilizada para prender os animais.

Sovar: amaciar, tornar flexível.

Tradição Gaúcha: vocábulos usados no plural, significando o rico acervo cultural e moral do Rio Grande do Sul no campo literário, folclórico, musical, usanças, adagiário, artesanato, esportes e atividades culturais.

Tentos: pequenas tiras de guasca presas a duas argolas existentes na parte posterior do lombilho, de um e outro lado, nas quais se amarram o poncho, o laço, ou qualquer coisa que se queira conduzir à garupa.

Tordilho: cavalo cujo pelo tem a cor do toldo, ou seja, fundo branco encardido salpicado de pequenas manchas escuras.

Tirador: espécie de avental de couro macio que os laçadores gaúchos usam para proteger a roupa, especialmente a bombacha.

Truco: jogo de cartas, jogado com baralho espanhol de 50 cartas.

Xucro: diz-se ao animal ainda não domado, bravio, arrisco.

ANEXOS

Anexo I: Base curricular de Formação Geral do Ensino Médio do Curso Técnico em Agropecuária do CaVG.

Formação Geral:

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura
	Artes
	Educação Física
	Língua Estrangeira: Inglês/Espanhol
Ciências Humanas e suas Tecnologias	Geografia
	História
	Filosofia
	Sociologia
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Química
	Biologia
	Física
	Matemática

Anexo II: Base curricular de Formação Técnica do Ensino Médio do Curso Técnico em Agropecuária do CaVG.

Formação Técnica:

DISCIPLINAS	SUBDIVISÕES
Agricultura Geral I	--
Zootecnia I	--
Desenho Técnico	--
Agricultura Geral II	Solos
	Fitossanidade
	Climatologia
Zootecnia II	Nutrição
	Melhoramento
	Reprodução
	Sanidade
Infraestrutura Rural	Mecanização Agrícola
	Topografia
Construções e Instalações	--
Produção Vegetal I	Olericultura
	Infraestrutura Paisagística
Administração e Economia Rural	--
Irrigação e Drenagem	--
Produção Vegetal II	Fruticultura
	Silvicultura
Produção Vegetal III	Plantas de Lavouras
	Forrageiras
Zootecnia Especial I	Avicultura
	Bovinos de Leite
Zootecnia Especial II	Ovinocultura
	Suinocultura
	Apicultura
	Piscicultura
Zootecnia Especial III	Bovinos de Corte
	Equinocultura

Anexo III: ÁLBUM. “Bem Arreglado”. Música de Rodrigo Bauer/Piero Ereno. Interpretada por Joca Martins.

“BEM ARREGLADO”

*Eu sou cria do passado e trago o hoje nas veias
De raça ordeira e pacata, mas que jamais “cabresteia”
Da tradição não me aparto mas gosto das novidades
E sigo domando potros nas folgas da faculdade*

*As mesmas mãos do teclado do novo computador
São do bocal e das rédeas do laço e do “maneador”
As gurias acham bem lindo alguma até se apavora
Quando eu apeio na praça de tirador e de espora*

*Sei dos segredos das luas pro pingo ser “enfrenado”
Me orgulho quando apresento um potro bem “arreglado”
Uso a ciência dos livros que a faculdade me alcança
Mesclada com a experiência que o campo deixa de herança*

*Quero marcar o meu tempo com tudo que ele me soma
A estrada só me interessa num pingo da minha doma
“Me gusta” ser “arreglado” como os cavalos que encilho
A vida nunca é o bastante pra quem não anda nos trilhos*

*Seja rodeio crioulo, nas “festa” ou CTG
Eu mostro a pátria que eu tenho timbrada pra quem me vê
“Me vou pilchado pra aula, um tento atando os “caderno”
Que eu sou o próprio Rio Grande cruzando o mundo moderno!*

RODRIGO BAUER / PIERO ERENO

Anexo IV: Poesia de Carlos Eugênio da Costa (Vacaria), poeta, professor e ex-aluno do CAVG.

História de um Grande Rancho

Há laços que são trançados
com tentos de amizade
Unindo várias cidades
com a argola da tradição
Todo gaúcho é irmão
Não importa se longe ande
Pois sua mãe é sua terra
E o seu pai é o Rio Grande

Contam a história
Que as margens do açude CAVG
Ranchinhos começam a nascer
com a rudeza de galpões
E alunos de outros rincões
estribados na saudade
Fazem seu próprio estado
pois cada rancho é cidade

Neles contavam história
de tradições e de guerra
relembavam suas terras
em rodas de chimarrão
cada um foi um torrão
que por ali se expande
e os pequenos ranchinhos
formaram o Rancho Grande

Desde então somente glórias
alicerçaram emoções
E com o lema

“Pelo Rio Grande, revivendo as tradições”

Uniu muito mais ainda
quem diante a modernidade
Palanqueou-se no passado
sem perda de identidade

Quem convive com o Rancho
Sente um orgulho florescer
pois é mais que um CTG,
é uma vasta família
e a gente que segue a trilha,
Deixando pai, mãe e planos
vem estudar na cidade
Mas aqui logo encontra “hermanos”

O fogo sempre aceso
aquecendo o ambiente
Faz com que se lembre
á gente
do valor da nossa casa
E quando se finda em brasa
parece até dizer
Deixa comigo os teus sonhos
que eu quero te ver vencer.

E quando Peão e Prenda
Daqui exemplos tirou
prá lida se incentivou
tendo o Rancho na memória
Garanto eu levo esta história
quando eu me for pro além
Porque o céu,
Ah o céu, amigos
é um Rancho Grande também.