
Dossiê: Zygmunt Bauman e a Educação

**Educação, tradição e modernidade líquida:
ambivalências do Movimento Tradicionalista Gaúcho***

**Education, tradition, and liquid modernity:
ambivalences of the *Gaúcho* Traditionalist Movement**

**Educación, tradición y modernidad líquida:
ambivalencias del Movimiento Tradicionalista Gaúcho**

Thiago Ellert Pilz**

 <https://orcid.org/0009-0006-7729-1397>

Mateus Silva Skolaude***

 <https://orcid.org/0000-0002-8719-9440>

Resumo: Este artigo investiga a relação entre tradição, memória e educação, considerando como, a partir das reflexões de Bauman sobre identidade, comunidade e globalização, o Movimento Tradicionalista Gaúcho (MTG) atua na modernidade líquida para promover uma identidade regional homogênea, centrada na figura elitizada do homem branco, militar e estancieiro. Para isso, mobiliza um passado idealizado e seletivo, oferecendo a sensação de pertencimento e segurança frente à fragmentação cultural contemporânea, ao mesmo tempo que reforça exclusões e ambivalências. A reflexão, baseada em matérias da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul e do próprio MTG (2003 a 2022), discute se é possível conciliar a necessidade de identidade e pertencimento com a promoção da inclusão, da diversidade e do reconhecimento de grupos marginalizados. Questiona-se, também, como a escola pode afirmar-se como espaço democrático de mediação entre tradição e modernidade, equilibrando identidade cultural, pluralidade e formação cidadã crítica.

Palavras-chave: Educação. Movimento Tradicionalista Gaúcho. Modernidade líquida.

* O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (Capes) - Código de Financiamento 001.

** Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), com bolsa do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior (Prosuc) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – Modalidade II. Professor de História no Ensino Médio da rede privada. E-mail: <thiago.ellert.pilz@gmail.com>.

*** Doutor em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), com extensão na Universidade de Coimbra – Portugal. Professor no Departamento de Ciências, Humanidades e Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). E-mail: <mateusskolaude@unisc.br>.

Abstract: This article investigates the relationship between tradition, memory, and education, considering how, based on Bauman's reflections on identity, community, and globalization, the *Movimento Tradicionalista Gaúcho* (MTG) – *Gaúcho* Traditionalist Movement – operates within liquid modernity to promote a homogeneous regional identity centered on the idealized figure of the white, military, landowning man. To achieve this, it mobilizes a selective and idealized past, offering a sense of belonging and security in the face of contemporary cultural fragmentation, while simultaneously reinforcing exclusions and ambivalences. Drawing on reports published by the State Department of Education of Rio Grande do Sul and by the MTG itself (2003–2022), the study discusses whether it is possible to reconcile the need for identity and belonging with the promotion of inclusion, diversity, and recognition of marginalized groups. It also questions how schools can assert themselves as democratic spaces that mediate between tradition and modernity, balancing cultural identity, plurality, and critical civic education.

Keywords: Education. *Movimento Tradicionalista Gaúcho*. Liquid modernity.

Resumen: Este artículo investiga la relación entre tradición, memoria y educación, considerando cómo, a partir de las reflexiones de Bauman sobre identidad, comunidad y globalización, el Movimiento Tradicionalista Gaúcho (MTG) actúa en la modernidad líquida para promover una identidad regional homogénea, centrada en la figura idealizada del hombre blanco, militar y estanciero. Para ello, moviliza un pasado idealizado y selectivo, ofreciendo una sensación de pertenencia y seguridad frente a la fragmentación cultural contemporánea, al mismo tiempo que refuerza exclusiones y ambivalencias. A partir de materiales publicados por la Secretaría de Educación del Estado de Rio Grande do Sul y por el propio MTG (2003-2022), el estudio analiza si es posible conciliar la necesidad de identidad y pertenencia con la promoción de la inclusión, la diversidad y el reconocimiento de grupos marginados. Asimismo, cuestiona cómo la escuela puede afirmarse como un espacio democrático de mediación entre tradición y modernidad, equilibrando identidad cultural, pluralidad y una formación ciudadana crítica.

Palabras clave: Educación. Movimiento Tradicionalista Gaúcho. Modernidad líquida.

Introdução

A relação entre cultura, memória e educação apresenta-se como um tema fundamental no contexto contemporâneo, marcado pela modernidade líquida, na qual as referências identitárias tornam-se cada vez mais instáveis e voláteis. No Rio Grande do Sul (RS), o Movimento Tradicionalista Gaúcho (MTG) surge como uma tentativa de oferecer segurança e pertencimento em meio às incertezas globais, promovendo valores regionais e uma narrativa identitária ancorada na invenção de um passado idílico. Contudo, essa atuação é marcada por uma ambivalência central: ao mesmo tempo em que proporciona coesão e estabilidade por meio da construção de uma memória coletiva, o MTG consolida uma visão homogênea do gaúcho, calcada no homem heterossexual, branco e estancieiro, silenciando a diversidade histórica, cultural e social do Estado.

Sob a óptica de Zygmunt Bauman, essa dinâmica reflete os desafios da modernidade líquida, em que comunidades simbólicas oferecem refúgio identitário, mas muitas vezes se estruturam a partir de exclusões. O conceito de ambivalência (Bauman, 1999b), nesse contexto, ocupa um papel crucial: ao selecionar e promover certos aspectos do passado, o MTG transforma tradições e narrativas em mitos que reforçam uma identidade regional homogênea, criando um *ethos* cultural envolvente. Tal identidade, se lida dentro da argumentação de Bauman (2005), deve ser entendida como uma construção que responde à fluidez social que envolve os sujeitos. A memória seletiva, amplificada por sua inserção no ambiente escolar, impacta práticas pedagógicas tanto ao preservar elementos culturais excludentes quanto ao limitar o diálogo com as pluralidades e as diversidades contemporâneas. A partir desse ponto, mobilizam-se outras vertentes do pensamento baumaniano, como a ideia de comunidade (Bauman, 2003), entendida pelo filósofo como um espaço de pertencimento e segurança desejado em meio à incerteza do mundo líquido.

O objetivo deste artigo é, portanto, investigar como o MTG articula práticas educacionais baseadas na memória e na tradição, explorando sua ambivalência: ao mesmo tempo em que oferece segurança identitária ao promover valores culturais inventados, também exclui outras narrativas e complexidades da história do Rio Grande do Sul. As fontes utilizadas abrangem matérias publicadas entre 2003 e 2022, disponíveis no *site* da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, bem como no *site* do MTG, que documentam a atuação do movimento em escolas e em outras iniciativas educativas. O estudo é guiado por duas questões principais: Como o MTG, ao integrar suas práticas educacionais, articula pertencimento e exclusão por meio de sua narrativa memorialística? Como os conceitos de Bauman, como identidade, comunidade, insegurança e ambivalência, ajudam a compreender essa relação entre tradição e educação no contexto da modernidade líquida?

Para abordar essas questões, este artigo encontra-se organizado em três partes. Na primeira seção, discutimos o MTG como movimento cultural e identitário, com ênfase no papel da memória na construção mitológica do *ethos* do gaúcho e nas dinâmicas de exclusão simbólica que ela engendra. Na segunda, refletimos sobre os desafios e as possibilidades da relação tradicionalismo-educação, destacando esta última como um espaço de mediação entre tradição e pluralidade, essencial para a construção de uma cidadania crítica e inclusiva em tempos de globalização (Bauman, 1999a), em diálogo com autores centrais para o movimento tradicionalista, como Barbosa Lessa. Por fim, analisamos como o tradicionalismo é inserido no ambiente escolar, investigando os efeitos pedagógicos dessa narrativa memorialística na formação de identidades regionais e no diálogo com a diversidade contemporânea.

Breve histórico da construção do ethos do gaúcho

O *ethos* gaúcho é uma construção cultural que emergiu da interação entre literatura e história, refletindo tensões entre representações oficiais e populares e consolidando-se como símbolo identitário do Estado do Rio Grande do Sul. Essa figura idealizada começou a ser moldada ainda no século XIX, quando intelectuais romantizaram o homem do campo como herói, guerreiro e defensor das fronteiras. Inicialmente, o termo “gaúcho” tinha uma conotação pejorativa, associado a trabalhadores pobres, miscigenados e errantes, mas foi transformado ao longo do tempo por narrativas que exaltavam valores como bravura, honra e fidelidade.

Conforme Zalla (2018), no início do século XX, autores tradicionalistas como, por exemplo, Simões Lopes Neto desempenharam um papel fundamental na consolidação desse *ethos*, associando-o a uma identidade cultural luso-brasileira, branca e ordeira. Enquanto isso, a historiografia tradicional enfatizava os feitos da elite militar e estancieira, negligenciando aspectos como a miscigenação, a escravidão e as influências culturais do Prata. O varguismo, nos anos de 1930 e 1940, apropriou-se do discurso sobre o gaúcho para promover uma narrativa de união nacional, apresentando o sulista como exemplo de fidelidade e força. Já na segunda metade do século XX, a partir da década de 1940, o movimento tradicionalista gaúcho ritualizou essa identidade, transformando-a em um símbolo central do imaginário regional e nacional (Zalla, 2010).

Ao mesmo tempo, a figura do gaúcho foi incorporada ao mito fundador do 20 de setembro e da Revolução Farroupilha como símbolo de resistência, liberdade e bravura atribuída aos líderes e combatentes do conflito. Essa idealização não se deu de maneira espontânea, mas resultou de um processo que pode ser compreendido por meio do conceito de “tradições inventadas”, formulado por Hobsbawm e Ranger (1997), no qual “[...] as práticas e o discurso tradicionalistas buscam justamente estabelecer uma continuidade histórica, tentando fixar certos rituais e fazer com que os/as gaúchos/as se constituam como tal, valendo-se, para isso, [...] do discurso que privilegia o passado e a memória que seria comum a todos/as” (Freitas; Silveira, 2009, p. 173). Essas tradições,

criadas deliberadamente para consolidar identidades e fortalecer vínculos com o passado, transformaram a Revolução Farroupilha em um marco épico e o gaúcho em seu protagonista idealizado. Elementos culturais como a vestimenta, o cavalo, o chimarrão e um suposto código de honra foram ressignificados para criar uma identidade regional coesa, vinculando o presente ao passado mítico e formulando o que aqui chamamos de *ethos* gaúcho. Bauman (2011a, p. 371) explica esse processo:

Tradições não “existem” por si sós e independentemente do que pensamos e fazemos. Elas são todo dia reinventadas por nossa dedicação, nossa memória seletiva e nosso olhar seletivo, nosso agir “como se” ela definisse nossa conduta. As comunidades supostamente “primordiais” são postuladas; e o significado de elas serem “reais” é que muitas pessoas, em uníssono, sigam esse postulado. O chamado para dar à “comunidade de pertencimento” nossa lealdade primordial e indivisível, a exigência de nos considerarmos em primeiro lugar membros da comunidade, e de considerar todo o resto depois, é a maneira de tornar uma comunidade “realidade”, de dividir a sociedade em geral em pequenos enclaves que olham uns para os outros com desconfiança e mantêm distância entre si.

Segundo Morais (2025, p. 6), o MTG, ao longo do tempo, tornou-se “[...] responsável por ditar as regras da cultura gaúcha; desde as vestimentas adequadas e permitidas, as canções, danças e comportamentos do gaúcho”. No final da década de 1940 e início da década de 1950, um grupo de jovens oriundos do interior do Estado do Rio Grande do Sul encontrou em Porto Alegre um cenário cultural e social muito diferente de suas origens. Na capital, em plena modernização impulsionada pela industrialização da Era Vargas, os valores, os hábitos e os costumes velozes, característicos do processo de urbanização, contrastavam com as tradições rurais que esses jovens carregavam.

Entre eles estavam Paixão Côrtes e Barbosa Lessa que, movidos pela vontade de preservar as tradições de suas origens, ainda enquanto estudantes do Colégio Estadual Júlio de Castilhos, em 1947, deram início à Ronda Crioula, evento que buscava resgatar a memória da Revolução Farroupilha e que deu origem à Semana Farroupilha. Criaram também o Departamento de Tradições Gaúchas do Julinho, que se tornou o embrião da organização de práticas tradicionais em um contexto urbano. Esse processo evidencia não apenas a construção de uma nova forma de identidade regional, mas também a relação estreita e embrionária entre educação formal no Estado e a invenção das tradições gaúchas. A escola, longe de ser um espaço neutro, desempenhou um papel central na legitimação dessas tradições inventadas, transformando-se em agente fundamental na difusão dos valores tradicionalistas e na formação de novas gerações de “gaúchos”.

Em 1948, essas iniciativas culminaram na fundação do primeiro Centro de Tradições Gaúcha (CTG), o 35 CTG, cujo objetivo era sistematizar e preservar as manifestações culturais regionais. Esse processo pode ser pensado à luz do conceito de comunitarismo cultural, apresentado por Bauman (2012, p. 59). Para o sociólogo polonês, a visão comunitarista de cultura busca refinar, propagar e proteger valores e identidades locais, posicionando-se como prática de fortalecimento das conexões comunitárias em contraste com projetos culturais mais abrangentes e uniformizadores. O tradicionalismo gaúcho, nesse sentido, configura-se como expressão comunitarista ao sistematizar símbolos, práticas e memórias regionais, promovendo uma identidade coletiva fundamentada na herança rural do Rio Grande do Sul. Esse movimento ganhou um novo impulso em 1966, com a criação do MTG, que passou a atuar como coordenador e centralizador das atividades dos CTGs. A criação dessa entidade foi fundamental para consolidar e disseminar o tradicionalismo gaúcho, estruturando as práticas e valores dos CTGs e ampliando o alcance das tradições para além das fronteiras do Estado, bem como se constituindo como comunidade-âncora em meio ao tumultuado processo de globalização, abordado aqui pela óptica de Bauman (1999a).

Oliven (2006) considera que, embora o movimento tenha raízes na região da Campanha, tradicionalmente ligada à pecuária e à figura do gaúcho, ele rapidamente se expandiu para áreas do Rio Grande do Sul onde essa identidade não era originalmente presente, como as zonas de colonização alemã e italiana. O surgimento do segundo CTG, em Taquara, em uma região de imigração alemã, exemplifica essa expansão inesperada. Após a Segunda Guerra Mundial, a criação de um CTG nesses locais representava não apenas uma adesão à cultura regional, mas também uma forma de reafirmar a identidade de brasileiros e gaúchos, especialmente em um contexto de desconfiança sobre descendentes de países ligados ao Eixo da Segunda Guerra. Além disso, o gauchismo (Golin, 1983) encontrou terreno fértil em comunidades alemãs e italianas, onde a figura do gaúcho, associada ao cavalo como símbolo de nobreza e ascensão social, oferecia forte apelo cultural.

A expansão das tradições gaúchas ganhou força nas últimas décadas do século XX e primeiras do século XXI com o avanço da fronteira agrícola, liderada por gaúchos descendentes de imigrantes e pequenos proprietários rurais. Esses migrantes, ao deslocarem-se para Estados como Santa Catarina, Paraná, Rondônia e Roraima, entre outros, levaram consigo a cultura tradicionalista, associando a figura do gaúcho ao espírito de pioneirismo na conquista de novas terras. Nesses territórios, os CTGs tornaram-se centros de reafirmação cultural, promovendo a continuidade do gauchismo como marca identitária, mesmo entre aqueles que não nasceram ou viveram no Rio Grande do Sul. Nos últimos anos, o tradicionalismo ultrapassou as fronteiras nacionais, consolidando-se em países como Estados Unidos, Japão e até mesmo alguns países europeus (Oliven, 2006).

O debate sobre a expansão da cultura gaúcha, tanto em âmbito nacional quanto internacional, demonstra como o tradicionalismo sulino se adaptou e se disseminou por diferentes contextos, muitas vezes ressignificando identidades culturais em novos territórios. No entanto, essa expansão não ocorreu apenas por meio da migração ou da criação de CTGs. O MTG também atua de forma direta no contexto educacional, propondo ações e projetos que buscam inserir os valores e os princípios tradicionalistas nas escolas. Entendendo-se, em alguns casos, como parte da própria estrutura do Estado, o movimento desenvolve manuais, leis e propostas pedagógicas voltadas à educação de crianças e jovens, utilizando o ambiente escolar como espaço privilegiado para a perpetuação de sua visão de moral.

No tópico seguinte, será proposta uma reflexão acerca de algumas das ideias de Bauman e de seus comentadores, em articulação com uma tese defendida pelo tradicionalista Barbosa Lessa, com o intuito de problematizar a noção filosófica mobilizada ainda nos primórdios do movimento tradicionalista em relação às novas concepções de educação em um mundo em transformação.

O tradicionalismo como projeto educacional

A pós-modernidade, para o sociólogo Zygmunt Bauman, é o tempo da liquidez. O pensador, ao longo de sua carreira, desenvolveu uma obra que aborda diversos aspectos do processo de liquefação da realidade. Desde a economia, passando pelas relações amorosas, bem como pela relação Estado-população, o autor polonês elaborou suas teorias trabalhando com a ideia de desestruturação da solidez social. Como Bauman (2005) aponta, um mundo sem um chão sólido é um mundo de inseguranças. O sujeito que convive constantemente com incertezas se questiona sobre quem é e a qual lugar pertence. A globalização gera um mundo com múltiplas opções – tantas que, por vezes, sufocam e impedem a construção de um sujeito seguro de si, tranquilo sobre sua própria personalidade. De ansiedade a crises de refugiados, a nova realidade se mostra angustiante. Nas palavras do próprio Bauman (2005, p. 18): “[...] em nossa época líquido-

moderna, o mundo em nossa volta está se repartindo em fragmentos mal coordenados, enquanto as nossas existências individuais são fatiadas numa sucessão de episódios fragilmente conectados”.

Nesse contexto, a ideia de comunidade tem a ver com a capacidade de manter relações e gerir um grupo de pessoas por significativo tempo, em um espaço no qual surgem laços, tradições e ideias que se proliferam com uma origem e objetivo comuns. No século da superficialidade da internet e da velocidade do consumismo, as relações são “frágeis e ostensivamente transitóri[a]s” (Bauman, 2003, p. 78). O tradicionalismo surge e se mostra, então, como elemento de solidez dentro dessa realidade, baseando-se em um idílico passado inventado, mas suficientemente forte para garantir a coesão social requerida nas novas comunidades que se ampliam com o processo de desterritorialização. Quando se pensa no gauchismo, Barbosa Lessa, importante autor dentro do movimento tradicionalista, é peça central para entender a relação da comunidade gaúcha com o mundo contemporâneo:

Na vida humana, a sociedade – mais que o indivíduo – constitui a principal força na luta pela existência. Mas, para que o grupo social funcione como unidade, é necessário que os indivíduos que o compõem possuam modos de agir e de pensar coletivamente. Isto é conseguido através da “herança social” ou da “cultura”. Graças à cultura comum, os membros de uma sociedade possuem a unidade psicológica que lhes permite viverem em conjunto, com um mínimo de confusão. A cultura, assim, tem por finalidade adaptar o indivíduo não só ao seu ambiente natural, mas também ao seu lugar na sociedade. Toda a cultura inclui uma série de técnicas que ensinam ao indivíduo, desde a infância, a maneira como comportar-se na vida grupal (Lessa, 1954).

Nesse texto, apresentado no Primeiro Congresso Tradicionalista Gaúcho, realizado em 1954, na cidade de Santa Maria – RS, o proeminente autor folclorista descreve um mundo em que já se teme a fragmentação dos valores em meio à velocidade da urbanização. Ele defende uma posição profundamente enraizada no pensamento tradicionalista: “[...] problemas sociais cruciantes da atualidade são causados, ou incentivados, pelo relaxamento do controle dos costumes e noções tradicionais de cada cultura” (Lessa, 1954). Segundo o autor, naquele período “sociólogos de renome” teriam apontado que um dos caminhos para a degradação social, como, por exemplo, o aumento da violência juvenil, estaria ligado ao “[...] desaparecimento gradativo dos ‘grupos locais’ [isto é] comunidades transmissoras de cultura” (Lessa, 1954).

O tradicionalismo gaúcho, com seu aspecto comunitário ressaltado na primeira seção, opera nesse contexto como pedra fundamental norteadora da vida do sujeito. O gauchismo tem entre seus elementos mais marcantes uma noção nostálgica e uma estrutura hierárquica fixa. No mundo líquido pensado por Bauman – cheio de surpresas e opções infinitas – voltar-se para o passado é saber o que nos espera: há valores, músicas, comidas e tradições catalogadas e repetidas em cada encontro. Na realidade em que o lugar do sujeito é ambíguo, as gangorras de poder podem ser confusas e indeterminadas. Afinal, como saber de que forma se portar em cada situação? Como o próprio Bauman (2005) explica, as estruturas, quando (e se) existirem, não estarão disponíveis por muito tempo. Utilizando a metáfora da liquidez, o pensador afirma que as instituições e qualquer espaço de apoio nessa realidade “[...] não serão capazes de aguentar o vazamento, a infiltração, o gotejar, o transbordamento – mais cedo do que se possa pensar, estarão encharcadas, amolecidas, deformadas e decompostas” (Bauman, 2005, p. 58). Para Santinello (2011), a identidade, na leitura de Bauman, deve ser vista como um conceito passível de interpretação e reinterpretação constantes.

Dentro do movimento tradicionalista não é assim. Ao menos no campo das ideias, todos têm seu lugar definido; o patrão é ouvido e carrega consigo uma autoridade inquestionável. Há códigos de conduta e de vestimenta que afirmam qual espaço ocupa o sujeito dentro da instituição. Esses elementos significam previsibilidade: uma âncora no mar revolto das relações do século XXI. Contudo, têm atrelada a si uma narrativa memorialística que opera, ao menos metalinguisticamente,

negligenciando a pluralidade cultural e a diversidade identitária de grupos como indígenas, negros, caboclos, mulheres, homossexuais, entre outros. Ainda seguindo as reflexões de Lessa na referida tese, o avanço da sociedade é irreprimível; entretanto, seriam necessárias fortes instituições culturais para que seus integrantes, depois de analisar as opções, escolhessem onde se encaixam. Assim, o tradicionalismo deveria ser pensado como um movimento bem definido e firme em seus propósitos. Se assim não o fosse, serviria apenas para agravar a confusão social que, segundo o autor, oferece mais prejuízo às crianças e aos adolescentes.

Lessa antecipa uma discussão que seria problematizada por Bauman anos mais tarde. Não se trata aqui de sobrecarregar essa perspectiva com anacronismos, mas, sim, de notar como algumas das ideias divulgadas por Barbosa Lessa encontram ecos e desdobramentos na filosofia do pensador polonês, que percebe a realidade como cada vez mais calcada no individualismo. Conforme Leandro (2008, p. 159):

A orientação para os interesses privados resulta em identidades não mais pautadas por comunidades fortes e compartilhadas; o individualismo se dá concomitantemente à perda dos significados emanados das relações sociais. As identidades são o esteio para que surjam comunidades, pois são o que justificaria a solidariedade social. Quando se considera que a Modernidade apresenta uma sociedade complexa, pode-se compreender também que essa complexidade cria [...] formas de sociabilidade.

Bauman entende as novas tecnologias de comunicação como um dos instrumentos de dissolução das comunidades e instituições do mundo sólido – mais ou menos o mesmo que Lessa chama de “grupos locais”. Para o sociólogo, “[...] em vez de homogeneizar a condição humana, a anulação tecnológica das distâncias temporais/espaciais tende a polarizá-la” (Bauman, 1999a, p. 25), criando bolhas e movimentos transitórios que não servem de âncora social. Sua interpretação sobre comunidade dialoga diretamente com uma ideia de aconchego. Ele se refere a um espaço de segurança e paz, que se distancia de conflitos e disputas: “Dentro do ‘círculo aconchegante’ elas não precisam provar nada e podem, o que quer que tenham feito, esperar simpatia e ajuda” (Bauman, 2003, p. 16). Lessa (1954) conceitua de forma semelhante ao afirmar: “[...] por ‘grupo local’ entende-se o agregado de famílias e de indivíduos avulsos que vivem juntos em certa área, compartilhando hábitos e noções comuns”. Esses grupos estariam, porém, cedendo lugar às massas de indivíduos sobrecarregados de “pertencimentos” a numerosas e diversas bolhas impossíveis de conectar.

O sujeito pós-moderno leva nas costas identidades de gênero, de território, de raça, de religião, de profissão, entre muitas outras. Sob essa perspectiva, acaba por se tornar um sujeito peculiar, repleto de tanto conhecimento sobre si que se desconecta dos outros. Já não possui a habilidade simples de congregar uma comunidade de entendimento e cuidado mútuo. O que Lessa (1954) identifica como o desaparecimento dos grupos pode ser lido como uma “decadência” da comunidade. Segundo Bauman (2003, p. 48), a comunidade é um “agregado de seres humanos”, apoiados em uma estrutura “bem tecida” de “[...] biografias compartilhadas ao longo de uma história duradoura e uma expectativa ainda mais longa de interação frequente e intensa”.

Em vez de poucos grupos unidos, o que se percebe são multidões de indivíduos que transitam rapidamente entre comunidades frágeis e efêmeras. Conforme Farinon (2025, p. 3), os laços comunitários que antes conferiam coesão social vêm perdendo intensidade, tanto pela oposição crescente às formas tradicionais de pertencimento quanto pelo enfraquecimento dos vínculos que sustentavam a identidade coletiva. Essa transformação pode ser compreendida a partir da perspectiva baumaniana da modernidade líquida, marcada pela fragmentação e pela fluidez das relações. A proposta de Barbosa Lessa (1954), aprovada pela comunidade tradicionalista, era “[...] reforçar o núcleo da cultura rio-grandense, tendo em vista o indivíduo que tateia sem rumo e sem apoio dentro do caos de nossa época”, ofertando ao indivíduo a ressurreição de um dos chamados

“grupos locais” na forma dos Centros de Tradições. Todavia, Lessa, como homem de seu tempo, era incapaz de prever a dimensão dos desdobramentos da globalização e do processo de liquefação social pelo qual passou a sociedade. Mesmo que os CTGs operem como grupos de apoio e espaços de segurança, Bauman (2003, p. 19) teoriza sobre uma sociedade ainda mais nefasta no sentido da fragmentação social:

A comunidade de entendimento comum, mesmo se alcançada, permanece, portanto, frágil e vulnerável, precisando para sempre de vigilância, reforço e defesa. Pessoas que sonham com a comunidade na esperança de encontrar a segurança de longo prazo que tão dolorosa falta lhes faz em suas atividades cotidianas, e de libertar-se da enfadonha tarefa de escolhas sempre novas e arriscadas, serão desapontadas. A paz de espírito, se a alcançarem, será do tipo “até segunda ordem”. Mais do que com uma ilha de “entendimento natural”, ou um “círculo aconchegante onde se pode depor as armas e parar de lutar, a comunidade realmente existente se parece com uma fortaleza sitiada, continuamente bombardeada por inimigos (muitas vezes invisíveis) de fora e frequentemente assolada pela discórdia interna; trincheiras e baluartes são os lugares onde os que procuram o aconchego, a simplicidade e a tranquilidade terão que passar a maior parte do seu tempo.

É quando tem sua identidade questionada que avança a ânsia por reafirmar a presença do sujeito na comunidade, uma vez que “[...] o sentido de comunidade tratado por Bauman decorre justamente desta busca por segurança e proteção, de estar no mundo unido e podendo contar com os outros” (Nascimento, 2011, p. 564). Todavia, até mesmo essa sequência de atos é ambivalente. Seguindo a esteira do pensamento de Bauman (2005, p. 35):

O anseio por identidade vem do desejo de segurança, ele próprio um sentimento ambíguo. Embora possa parecer estimulante no curto prazo, cheio de promessas e premonições vagas de uma experiência ainda não vivenciada, flutuar sem apoio num espaço pouco definido, num lugar teimosamente, perturbadoramente, “nem-um-nem-outro”, torna-se a longo prazo uma condição encravante e produtora de ansiedade. Por outro lado, uma posição fixa dentro de uma infinidade de possibilidades também não é uma perspectiva atraente. Em nossa época líquido-moderna, em que o indivíduo livremente flutuante, desimpedido, é o herói popular, “estar fixo” – ser “identificado” de modo inflexível e sem alternativa – é algo cada vez mais malvisto.

Chega-se, assim, a um impasse. A melhor ideia é lançar-se ao mundo incerto, transitando por todos os caminhos, mas convivendo com uma insegurança angustiante; ou buscar fixar-se em uma comunidade de mútuo entendimento, arriscando ser visto como ultrapassado e incoerente com a própria realidade? Esse tipo de questionamento torna o homem da pós-modernidade descrito pelo sociólogo polonês uma vítima constante das ansiedades sociais. O caminho encontrado pelo MTG é buscar um diálogo com a escola e, na sala de aula, promover a vivência das crianças e lentamente provar seu valor, angariando, assim, novos membros. Ao definir o conceito de tradicionalismo, Barbosa Lessa (1954) afirma que este trabalha juntamente com o Estado “[...] na consecução do bem coletivo, através de ações que o povo pratica (mesmo que não se aperceba de tal finalidade) com o fim de reforçar o núcleo de sua cultura: graças ao que a sociedade adquire maior tranquilidade na vida comum”. Apesar das décadas de diferença entre os escritos e as ideias propostas, as reflexões analisadas por Bauman dialogam com as propostas defendidas por Lessa. O próprio sociólogo, depois de explicar que, em nosso mundo de interdependência, um grupo próximo faz falta quando precisamos executar uma tarefa que vai além das nossas capacidades individuais, afirma no posfácio da obra dedicada ao conceito de comunidade:

Aqui, na realização de tais tarefas, é que a comunidade mais faz falta, mas também aqui reside a chance de que a comunidade venha a se realizar. Se vier a existir uma comunidade no mundo dos indivíduos, só poderá ser (e precisa sé-lo) uma comunidade tecida em conjunto a partir do compartilhamento e do cuidado mútuo (Bauman, 2003, p. 134).

Em síntese, o movimento de comunidades ligadas a fatores identitários em nossos dias é uma disputa por liberdade e lealdade. Mais do que buscar abraçar e incluir, exaltam-se as diferenças e os abismos que nos cercam. A segurança que advém de ser um agente dentro de uma comunidade se baseia na diferença existente em relação àqueles que são exteriores ao grupo. A atuação do MTG nas escolas e seu diálogo com estratégias pedagógicas permitem também que as narrativas que permeiam o movimento ganhem destaque. Ademais, “[...] a introdução de práticas tradicionais, como rodas de chimarrão, jogos e danças típicas, cria espaços de convivência, que fortalecem as relações interpessoais” (Melo; Maurante; Melo, 2025, p. 4). A produção de memória por meio do movimento cultural é importante como pilar para sua validação, mas é preciso considerar que essas narrativas nem sempre estão em diálogo com as contemporâneas noções de pluralidade e diferença.

A identidade no mundo globalizado é um experimento, um quebra-cabeça incompleto. Bauman (2005) esclarece que não operamos mais com uma sociedade vertical, típica dos tempos sólidos: mudaram-se as regras do jogo. “A ‘sociedade’ deseja apenas que você continue no jogo e tenha fichas suficientes para permanecer jogando” (Bauman, 2005, p. 58). As instituições e os saberes sociais se liquefazem e escorrem por nossas mãos. Não há mais um árbitro na competição das relações sociais; a sociedade que nos envolve trabalha com subjetividades e educabilidade social, como ilustrado por Zalla (2015, p. 907) ao abordar a questão do gauchismo:

Para sentir-se membro de uma comunidade política e cultural, o indivíduo precisa reconhecer-se nos atos de presentificação do passado. É necessário compartilhar o ponto de vista da memória pública, consumir as imagens criadas por gerações que lhe antecedem e atualizá-las através de ritos e celebrações contínuas. Esse processo de recepção, evidentemente, poucas vezes se dá de forma consciente. Os discursos memorialistas da nação e da região produzem subjetividades a partir de estratégias sub-reptícias, atuando nos interstícios da malha cultural, oferecendo-nos padrões naturalizados de conduta (bebemos chimarrão porque nascemos no Rio Grande ou somos alegres e festivos por sermos brasileiros). Tais mecanismos e abordagens da memória pública são bastante conhecidos, mas não custa lembrar que eles se adequam a cada realidade social, oferecendo maior ou menor eficácia de acordo com o momento e a posição geopolítica da unidade representada.

No entanto, não é possível esquecer que esse processo gera exclusão. Para defender o espaço em que uma comunidade é soberana, ela se mostra disposta a tratar as outras como inimigas: “Quanto maior a ameaça e mais profunda a insegurança, tanto mais cerradas as fileiras de defensores e maior a probabilidade de que assim permaneçam num futuro previsível” (Bauman, 2003, p. 127). Essa noção de exclusão vai ao encontro do que propõe Lessa (1954) em sua tese, principalmente quando afirma que o movimento deve ter um caráter “nitidamente popular”, servindo-se do folclore, da literatura, do teatro, do cinema e de outras expressões culturais. Seria possível pensar, assim, que a problematização de Bauman do mundo moderno, quando se propõe aqui o diálogo entre os dois autores, suscitaria um interessante questionamento: o atual processo de polarização do mundo impediria a proposta democrática inerente ao conceito de tradicionalismo pensado na década de 1950? Ou a lógica das narrativas memorialísticas, nas quais o tradicionalismo se anora, não permite a plena interação com a diversidade contemporânea, imprevista nas décadas de construção da ética gaúcha?

Já no final de seu texto, o tradicionalista gaúcho afirma claramente qual caminho gostaria que o movimento tomasse:

Por isso não temo afirmar que o dia mais glorioso para o movimento tradicionalista será aquele em que a classe de Professores Primários do Rio Grande do Sul – consciente do sentido profundo desse gesto, e não por simples atitude de simpatia – oferecer seu decisivo apoio a esta campanha cultural (Lessa, 1954).

Com essa afirmação, é possível notar que a ambição do movimento é estender seus braços de influência para dentro da escola, levando consigo suas narrativas. A educação atua, assim, como mediadora entre os valores tradicionalistas e as noções de pluralidade em pauta na contemporaneidade. Mesmo que afirme ser popular e busque estender suas relações para outras partes da sociedade, todo e qualquer grupo atua em contraposição ao restante do tecido social. Se não o fizesse, não seria entendido como uma comunidade que possui membros dentro e não participantes do lado de fora.

Finalmente, é preciso refletir se a atuação pedagógica e o diálogo com o tradicionalismo – com suas típicas experiências de vivência do passado – promovem a criação de uma identidade ligada a uma comunidade útil como mecanismo no mundo globalizado ou se certas narrativas criam obstáculos para a vida em um mundo plural e diverso. No próximo tópico, serão analisadas algumas ações promovidas pelo MTG no campo educacional. Será explorada a maneira como o tradicionalismo busca inserir seus valores e princípios no ambiente escolar. Para essa reflexão, foram examinadas matérias publicadas no *site* da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul e no *site* do próprio MTG, entre 2003 e 2022, além de outras notícias alinhadas à temática. Essas fontes constituem um panorama que explicita as interações entre o movimento cultural organizado e sua participação direta dentro das escolas, permitindo uma investigação mais detalhada sobre a implementação e os efeitos dessas propostas educacionais no cotidiano escolar.

O tradicionalismo no ambiente escolar

Uma vez discutido o movimento tradicionalista e como ele se constitui como entidade atuante no mundo líquido moderno, passamos a tentar entender sua dinâmica junto à educação. Abrimos essa reflexão pontuando que o MTG há muito tempo articula e demanda um espaço privilegiado de inserção educacional nas escolas do Estado, disseminando práticas, costumes e indumentárias características:

Em 1988 foi aprovada uma lei estadual que instituiu, na disciplina de Estudos Sociais, o ensino de folclore em todas as escolas estaduais de primeiro e segundo grau do estado. Em 1989 uma lei estadual oficializou as “pilchas” (conjunto de vestes típicas dos antigos gaúchos, compreendendo as bombachas, botas, lenço e chapéu) como “traje de honra e de uso preferencial no Estado, deixando sua caracterização a cargo dos “ditames e diretrizes do Movimento Tradicionalista Gaúcho” (Oliven, 2006, p. 121).

O tradicionalismo apresenta, entre seus elementos centrais, valores e princípios considerados fundamentais. Virtudes como coragem, bravura e hombridade ganham destaque, especialmente quando o MTG adentra o ambiente escolar. Por meio de palestras, atividades interativas, concursos de dança, declamação e canto, o movimento promove esses ideais, fortalecendo o imaginário de uma instituição que valoriza tais características. Essa estratégia conquista adeptos tanto entre os alunos quanto entre os pais, que incentivam os filhos a seguir o caminho do tradicionalismo. O movimento dentro da escola torna-se quase uma “tábua de salvação”, um espaço em que os alunos passam a se identificar como gaúchos, incorporando os valores tradicionalistas em seu processo de formação (Brum, 2008). Um exemplo que aponta caminhos para o diálogo entre educação e movimento tradicionalista é o Projeto Piá 21:

Savaris [presidente do MTG] apresentou o projeto Piá 21 que oferece o espaço físico das 1.482 entidades tradicionalistas associadas ao MTG, como CTGs, Piquetes e DTGs, à educação complementar, com controle pedagógico, principalmente para os alunos carentes em idade escolar de 1^a a 4^a série (entre seis e 12 anos). Este programa proporciona o aprendizado do folclore, da tradição e da história do Rio Grande do Sul através de atividades lúdicas como música, danças, teatro, declamação de poesias, além de aulas de cidadania, higiene básica e merenda escolar. “Desde agosto de 2002, O MTG

está trabalhando em dois projetos pilotos do Piá 21, nos CTGs dos bairros Vila Farrapos e Rubem Berta, onde constatamos ótimos resultados para a comunidade local. Acredito que já estamos maduros para ampliar esta oferta a todo o Estado”, disse Savaris (Rio Grande do Sul, 2003).

O tradicionalismo, assim, constrói suas premissas cidadãs e promove-se como uma comunidade de valores que oferece segurança frente às incertezas que caracterizam os tempos líquidos (Bauman, 2007). O preço a ser pago para entrar e usufruir dessa segurança é a lealdade aos valores do movimento. Dentro desse aspecto, é preciso pensar sobre o papel do MTG como uma instituição capaz de produzir memória dentro do Estado. As narrativas enunciadas pelo movimento facilmente se tornam parte do saber comum e levam consigo, para as narrativas populares, tanto as propostas morais quanto as exclusões históricas. Conforme Brum (2013, p. 11): “Essa denúncia da verdadeira história, escamoteada nos manuais de inspiração positivista, de interpretações de um passado que de certa forma foi usurpado a alguns atores sociais (negros e índios, sobretudo) é uma visão que desmascara e desnuda alguns dogmas historiográficos”.

É emblemático, nesse caso, o episódio do Massacre de Porongos, no qual os chamados Lanceiros Negros foram propositalmente emboscados em uma chacina que livrava os atores da Revolução Farroupilha de ter de lidar com um batalhão de escravos a quem fora prometida a liberdade depois da guerra (Silva, 2010). A problemática que nasce aqui é muitas vezes deixada de lado em sala de aula. Como tratar de grupos esquecidos pela memória comum? O tradicionalismo, com sua visão de mundo restrita, não trabalharia no sentido de limitar ainda mais as capacidades de diálogo em um mundo cada vez mais plural, ao cultuar uma figura branca, masculina e de posses, permitindo que grupos chamados minoritários novamente caiam em um ostracismo memorialístico que não deveria ser permitido em um ambiente de aprendizagem democrático? Zalla (2015, p. 905) aprofunda a questão:

A memória coletiva privilegiada, ligada ao âmbito do espaço público e da história oficial. À medida que qualquer recordação se insere em uma malha de relações sociais, toda a memória é coletiva per se, como apontava o sociólogo Maurice Halbwachs. Sempre lembramos a partir de um ponto de vista mais amplo, como nossa profissão, condição de gênero, classe, etnia ou geração. Mas a reflexão sobre a produção nacionalista da memória pública revela que há uma dimensão não negligenciável de compartilhamento das lembranças: sua produção ideológica como baliza política de um grupo ou de uma classe. A criação de representações do passado se tornou tarefa de especialistas da memória, como historiadores, literatos, compositores, jornalistas, folcloristas e políticos profissionais, entre outros. Seus discursos e práticas constroem uma visão sobre o mundo que destoa da realidade concreta, mascarando o conflito social e apagando a diversidade da experiência humana.

A afirmação dos valores do MTG ocorre por meio da vivência no meio social, onde propostas de educabilidade se mesclam com a ideia de participação e inclusão na comunidade escolar, envolvendo-se nos mesmos ritos e compartilhando os mesmos ideais. O tradicionalismo pode ser entendido como um fenômeno que molda a percepção da identidade gaúcha a partir de uma noção ambivalente e coercitiva, conforme considera Bauman (1999b, p. 11):

Classificar consiste nos atos de incluir e excluir. Cada ato nomeador divide o mundo em dois: entidades que respondem ao nome e todo o resto que não. Certas entidades podem ser incluídas numa classe – tornar-se uma classe – apenas na medida em que outras entidades são excluídas, deixadas de fora. Invariavelmente, tal operação de inclusão/exclusão é um ato de violência perpetrado contra o mundo e requer o suporte de uma certa dose de coerção. [...]. A ambivalência é um subproduto do trabalho de classificação e convida a um maior esforço classificatório.

De acordo com a antropóloga Maria Eunice Maciel, o tradicionalismo “[...] abrange diversas práticas e manifestações culturais que são construídas em torno da figura do gaúcho” (Nechi, 2016).

No entanto, no gauchismo, conforme a antropóloga, “[...] não há a preocupação de representar a diversidade dos grupos sociais, e sim de integrá-los” (Nechi, 2016). Nesse processo, o nativismo se destaca como o grupo mais estruturado e influente na formulação de sentidos, com o apoio de agentes como a mídia e a escola na difusão dessas representações. Ainda assim, a mesma pensadora ressalta a necessidade de distinguir entre “a cultura tradicional” e “a cultura tradicionalista”, sublinhando diferenças importantes entre práticas espontâneas e aquelas sistematizadas e promovidas pelo movimento (Necchi, 2016).

Têm-se no imaginário comum que há um espaço reservado para a atuação do tradicionalismo nas escolas no mês de setembro, em que se celebra (e raramente se problematiza) a Revolução Farroupilha. Por vezes, durante a semana do dia 20 de setembro, os alunos recebem permissão para levar chimarrão para a sala de aula, muitas vezes andando pilchados e compartilhando refeições especiais. Visitas e palestras de membros do CTG, declamações, execução de hinos, trabalhos em sala de aula, textos e atividades que dialogam com a data festiva não são raros e ampliam o que é o objetivo central dessas interações: a experiência de vivenciar o movimento de dentro. Em diversas escolas também há a recepção da Chama Crioula, a interação com cavalos, entre outras atividades. Por meio de todos esses momentos de integração, os alunos vão sendo inseridos na convivência e, dessa forma, se aprofundam no tradicionalismo. Brum (2009, p. 16) amplia a discussão:

A presença do tradicionalismo nas escolas extrapola muitas vezes o mês de setembro. Algumas escolas no Rio Grande do Sul possuem, inclusive, departamentos tradicionalistas (“CTG em miniatura”, para celebrar o típico no cotidiano da escola), com professores responsáveis por suas atividades, que incluem grupos de danças tradicionais gaúchas e seu ensino, aulas de folclore e tradicionalismo e temas relativos aos conteúdos programáticos de história e geografia do Rio Grande do Sul.

Como exemplo prático, pode-se perceber a atividade que ocorreu na Escola Municipal de Educação Infantil Jardim de Praça Passarinho Dourado (São Geraldo, Porto Alegre, RS), em 2019, na qual alunos de 4 e 5 anos participaram de sessões de contação de histórias, em que clássicos como *Branca de Nieve* e *Cinderela* passaram por releituras gaúchas (Figura 1). “[...] as professoras ensinam sobre a Revolução Farroupilha, as comidas típicas e a localização geográfica do Estado no mapa”. Os alunos também tiveram contato lúdico com danças típicas, como a Dança do Pezinho e o Balaio (Garcia, 2019).

Figura 1 – Contato com as tradições gaúchas desde a infância



Fonte: Extraída de Garcia (2019).

O tradicionalismo se constitui, assim, em uma comunidade de segurança. Aderindo aos poucos desde a infância, aqueles que são partícipes dos CTGs encontram nesse tipo de ambiente o chamado círculo de aconchego e uma normalidade de relações e estabilidade hierárquica que o mundo moderno não é mais capaz de oferecer. Dessa forma, o MTG acaba se tornando uma instituição óbvia a se desenvolver, expandir e, no momento oportuno das diásporas, viajar junto com os rio-grandenses que se espalham pelo mundo com as fronteiras estilhaçadas da modernidade líquida.

Como demonstra Isabella Sander em uma das matérias de 2020 no *site* da Secretaria de Educação do Estado (Figura 2), nem mesmo a pandemia impediu esse diálogo: “A 4^a Coordenadoria Regional de Educação (CRE), de Caxias do Sul, criou o evento ‘Gaúchos sem fronteira – Transpondo as fronteiras da pandemia’, iniciado na segunda-feira, 14 de setembro, com uma live de abertura que contou com a apresentação do músico Mateus Lemos”. O texto segue apontando outros exemplos de eventos *online* nos quais atores importantes dos CTGs demonstraram, diante das câmeras, aspectos da cultura regional. “A 24^a CRE, de Cachoeira do Sul, oferecerá uma webconferência com a ex-prenda do Rio Grande do Sul e patrona homenageada dos Festejos Farroupilhas de 2020, Alessandra Motta. Natural de Cachoeira do Sul, a tradicionalista participará do encontro virtual [...] pelo Google Meet” (Sander, 2020).

Figura 2 – Atividades da Semana Farroupilha durante a pandemia



Fonte: Extraída de Sander (2020).

Dessa forma, o MTG se mostra presente e atuante em todas as dimensões da vida dos riograndenses, tornando-se uma referência incontornável e um ator social de peso. Não são numerosas as instituições capazes de tamanha perpetuidade no mundo contemporâneo e, por isso, a reflexão sobre as estratégias de atuação do MTG se fez tão importante. Pode-se perceber essa lógica de atuação em destaque quando Zalla (2015, p. 904) afirma que

[...] no universo educacional local é comum se confundir os pontos de vista folclorista e docente, com o consequente aparelhamento de escolas por CTGs. Mesmo sendo o desejável, parece difícil fugir da retórica tradicionalista e, dessa maneira, se descolar do senso comum, objetivo das disciplinas científicas modernas e dos currículos escolares nelas baseados.

Nesse sentido, o MTG se movimenta para buscar um aprofundamento da sua relação pedagógica, para além dos alunos, trabalhando também com os professores (Figura 3). Problematizar questões caras ao tradicionalismo pode ser um problema para os próprios docentes, se vistas como um ataque à identidade do grupo.

Figura 3 – MTG e relação pedagógica

Fonte: Extraída de MTG (2022).

Em 2005, por exemplo, ocorreu uma série de encontros de representantes do MTG com mais de 1.400 professores em seis cidades do Estado. Foram alvo de debate a cultura e as estratégias didáticas que envolvessem o tradicionalismo dentro de sala de aula (Rio Grande do Sul, 2005). No ano seguinte, em 2006, ocorreria o Seminário de Folclore e Tradicionalismo na Educação. O evento aconteceu durante a Semana Farroupilha e marcou um esforço de divulgação das práticas tradicionalistas: “Além disso, [foram] discutidas questões ligadas ao resgate, à preservação e à divulgação das etnias formadoras do povo gaúcho. Os educadores abordar[am], ainda, maneiras de estimular em seus alunos o gosto pela pesquisa de fatos importantes da cultura rio-grandense” (Rio Grande do Sul, 2006).

O que Zalla (2015) chamou de “aparelhamento de escolas” é relativizado no cotidiano. Como se viu com a promoção do Projeto Piá, o MTG divulga-se como uma entidade de apoio social, e é claro que não se deve retirar os méritos dos benefícios sociais que essa série de ações promove para a sociedade. Todavia, é interessante ter em mente a influência na identidade dos alunos causada por esse processo. A escola é um espaço de formação democrática e cidadã, e é preciso ter cuidado com o tipo de narrativa que entra nos livros didáticos ou compõe a formação docente. Uma recente atualização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trouxe a possibilidade de ampliar os estudos sobre regionalidade, o que permitiu a criação de um curso sobre cultura regional em parceria entre o MTG e a Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul (Famurs). O curso visa orientar os professores na busca de “[...] elevar o conhecimento sobre a cultura gaúcha e fomentar nos alunos a necessidade de pertencimento à sua terra e ao seu lugar”, nas palavras de Renata Pletz, vice-presidente da Comissão Gaúcha de Folclore (MTG, 2022).

Aqui, novamente, há espaço para interlocução com Bauman. Em uma de suas *44 cartas do mundo líquido moderno*, ao falar sobre educação, o sociólogo não hesita em afirmar que a atual geração de educadores ainda não acertou o tom para lidar com uma realidade saturada de informações (Bauman, 2011b). Nesse cenário, o CTG se apresenta como uma opção simpática, articulando narrativas que passam a ser tratadas como verdadeiras, disponibilizando materiais e experiências interessantes dentro da sala de aula, ancorado, como já vimos, em uma idealização do passado. Ressaltamos, na parte inicial deste texto, que o movimento tradicionalista tem entre seus modelos

a figura do homem branco, heterossexual, de posses e com forte viés paternalista. Como pode o tipo de narrativa que exalta esse personagem ser capaz de dialogar amplamente com as noções de pluralidade, identidade e diferença que temos visto ganhar fôlego nos dias de hoje? Na versão da história tipicamente enunciada pelo MTG durante muito tempo, grupos minoritários como negros, indígenas e até mesmo mulheres foram relegados a um espaço secundário, quando não de subserviência. Enquanto o MTG dá amplos passos para entrar nas escolas, essa discussão raramente é pauta na formação e nos encontros entre os professores gaúchos.

Considerações finais

Nas últimas décadas do século XX e nos primeiros anos do XXI, a globalização, mais do que derrubar fronteiras, as fragmentou, impulsionando o desenvolvimento das diásporas. Nesse contexto, levas migratórias de gaúchos exportaram sua comunidade imaginária para diferentes partes do mundo. Esse processo foi viabilizado pelo forte esteio cultural e narrativo que envolve o tradicionalismo. O simbolismo da roda de chimarrão, por exemplo, reproduzido em qualquer lugar, ilustra em microescala um ritual comunitário que gera aconchego e sensação de pertencimento. O compartilhamento do mate demonstra a conexão do grupo: o chimarrão e o churrasco só fazem sentido se compartilhados. Em larga escala, esses rituais de congregação, como a dança, a roda de viola e gaita ou a declamação de poesias, reforçam os laços comunitários e fazem da comunidade gaúcha um refúgio identitário.

Esse fenômeno está diretamente relacionado ao protagonismo do MTG, que, a partir da segunda metade do século XX, se consolidou como o principal articulador da identidade gaúcha. Fundado em 1966, o MTG assumiu a responsabilidade de sistematizar e coordenar as práticas tradicionalistas, promovendo uma narrativa identitária coesa e estruturada. O movimento expandiu sua atuação para além dos CTGs, inserindo-se em diversas esferas da sociedade civil, incluindo o universo escolar. Por meio de atividades que proporcionam a vivência prática do tradicionalismo, o MTG ampliou sua presença nas escolas, especialmente durante o mês de setembro, quando se celebram os festejos Farroupilha, mas também ao longo do ano. As escolas no Estado do Rio Grande do Sul tornaram-se espaços receptivos às práticas tradicionalistas, onde alunos são frequentemente convidados a integrar grupos de danças típicas ou a participar ativamente dos CTGs. Além dessas atividades, valores e princípios morais, como honestidade, bravura e lealdade, são amplamente divulgados e debatidos. Esses ideais contrastam com a adaptabilidade fluida característica da modernidade líquida e encontram fácil adesão entre alunos e famílias. Nesse sentido, o tradicionalismo funciona como um ponto de estabilidade identitária em um mundo marcado pela constante mudança e fragmentação.

No mundo líquido, relações duradouras parecem rígidas diante da flexibilidade exigida pela vida contemporânea. Mesmo aquilo que foi almejado durante anos pode perder seu significado rapidamente, deixando de ser símbolo de conquista para se tornar algo ultrapassado. Esse processo não representa apenas uma mudança de paradigma, mas um quadro dinâmico de transformações sociais que exige constante adaptação dos sujeitos imersos e inseguros nessa nova realidade. Nesse cenário, o MTG pode ser visto como um movimento que encontrou formas de responder a essa instabilidade, ao oferecer um modelo de comunidade sólida e estruturada, de modo a preservar vínculos culturais e criando estratégias de inserção no ambiente educacional. Nessas práticas, o movimento atrai novos adeptos, oferecendo um espaço de pertencimento ancorado em valores e tradições inventadas. Contudo, ao mesmo tempo que promove estabilidade, o tradicionalismo muitas vezes não dialoga com as demandas do mundo contemporâneo, cuja diversidade e pluralidade desafiam narrativas enraizadas em uma visão identitária conservadora.

Em um mundo caracterizado pela fluidez e pela fragmentação, o tradicionalismo oferece um refúgio, promovendo valores e práticas culturais ancorados em um passado idealizado. Ao longo do tempo, o movimento se consolidou como um importante produtor de identidades, criando uma narrativa coesa que articula pertencimento e memória coletiva, mas que, ao mesmo tempo, opera por meio de uma lógica de inclusão e exclusão. Nesse processo, o tradicionalismo reforça um modelo identitário que celebra o homem branco, heterossexual, militar e estancieiro como a figura central da cultura gaúcha. Essa representação, construída e reproduzida ao longo das décadas, limita a inclusão de outros sujeitos históricos, como a mulher, o negro e o indígena, que acabam ocupando papéis periféricos ou sendo completamente silenciados. Nesse sentido, é fundamental manter um olhar vigilante e crítico sobre as narrativas produzidas pelo movimento, questionando até que ponto elas dialogam com o mundo contemporâneo, marcado pela diversidade e pela busca por representações mais plurais e inclusivas.

A educação atravessa uma crise de pertinência que não pode ser negligenciada. Zygmunt Bauman indica que, embora a era digital amplie o acesso ao conhecimento, ela também introduz dificuldades profundas, entre elas a superficialidade das trocas e a dispersão dos processos de aprendizagem (Porcheddu, 2009). Mesmo diante desse cenário, o sociólogo aponta a possibilidade de buscar um caminho intermediário, capaz de articular práticas tradicionais e exigências contemporâneas sem abandonar princípios éticos fundamentais. Essa perspectiva instiga educadores, pesquisadores e profissionais das Ciências Humanas a revisarem criticamente seus métodos e concepções (Bauman; Mânfio, 2025).

Para tanto, é fundamental que pesquisadores, pensadores, intelectuais e educadores reconheçam a força e o papel que o MTG desempenha no espaço educacional do Rio Grande do Sul. Ignorar ou deslegitimar sistematicamente seu pretenso papel pedagógico pode não ser o caminho mais produtivo ou politicamente eficaz. O movimento tradicionalista atende, em grande parte, ao anseio por identidade e pertencimento em um mundo caracterizado pela fluidez e pela instabilidade – conceitos centrais no pensamento de Zygmunt Bauman. Desse modo, a modernidade líquida dissolve certezas e estruturas sólidas, levando os indivíduos a buscarem refúgio em comunidades e tradições que oferecem segurança simbólica. Em vez de uma crítica que se limite a desconstruir as práticas tradicionalistas, uma ação pedagógica mais justa e democrática deve reconhecer essa necessidade de pertencimento e, ao mesmo tempo, incentivar um diálogo que promova inclusão e diversidade, sobretudo com grupos marginalizados pela narrativa oficial do movimento, como negros, indígenas e mulheres. Nesse contexto, a escola pode se tornar um espaço mais democrático de mediação entre tradição e modernidade, ampliando horizontes sem negar a importância simbólica e histórica, equilibrando identidade cultural com pluralidade e com uma formação cidadã mais crítica e representativa.

Referências

- BAUMAN, Z. **Globalização:** as consequências humanas. Rio de Janeiro: Zahar, 1999a.
- BAUMAN, Z. **Modernidade e ambivalência.** Rio de Janeiro: Zahar, 1999b.
- BAUMAN, Z. **Comunidade:** a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- BAUMAN, Z. **Identidade:** entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos.** Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BAUMAN, Z. **Vida em fragmentos:** sobre ética pós-moderna. Rio de Janeiro: Zahar, 2011a.

BAUMAN, Z. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011b.

BAUMAN, Z. **Ensaios sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BAUMAN, Z.; MÂNFIO, J. N. M. No dia em que encontrei Zygmunt Bauman: lições sobre modernidade líquida, educação e humanidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 20, p. 1-9, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v20.24574.028>

BRUM, C. K. “Educar para ser gaúcho” breves apontamentos sobre as relações entre o movimento tradicionalista gaúcho e a escola. In: CONGRESO ARGENTINO DE ANTROPOLOGIA SOCIAL, 9, 2008, Posadas. **Anais eletrônicos** [...] Posadas: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – Universidad Nacional de Misiones, 2008. Disponível em: <https://cdsa.aacademica.org/000-080/145>. Acesso em: 7 jan. 2025.

BRUM, C. K. O gauchismo e as escolas: a diversidade cultural em questão. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 649-667, abr./jun. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2175-62362013000200017>

BRUM, C. K. Tradicionalismo e Educação no Rio Grande do Sul. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 775-794, set./dez. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000300005>

FARINON, M. J. A educação sob os princípios da identidade e condição de agente: um diálogo com Bauman e Sen. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 20, p. 1-15, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v20.25164.062>

FREITAS, L. F. R. de; SILVEIRA, R. M. H. Lições de gauchismo presentes em livros didáticos. **Cadernos de Educação**, Pelotas. v. 39, p. 167-182, set/dez. 2009.

GARCIA, V. Escolas comemoram tradição gaúcha em festas farroupilhas. **Prefeitura de Porto Alegre**, Porto Alegre, 11 set. 2019. Disponível em: <https://prefeitura.poa.br/smed/noticias/escolas-comemoram-tradicao-gaucha-em-festas-farroupilhas>. Acesso em: 9 jan. 2025.

GOLIN, T. **A ideologia do gauchismo**. Porto Alegre: Editora Tchê!, 1983.

HOBSBAWM, E.; RANGER, T. (org). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

LEANDRO, J. B. Comunidade: uma reflexão a partir de Zygmunt Bauman. **Kairós – Revista Acadêmica da Prainha**, Fortaleza, v. 5, n. 1, p. 156-162, 2008.

LESSA, B. Tese O significado e o valor do tradicionalismo. **25ª Região Tradicionalista**, Santa Maria, 1954. Disponível em: <https://25rt.com.br/tese-o-sentido-e-o-valor-do-tradicionalismo/>. Acesso em: 14 jan. 2025.

MELO, B. L. de; MAURANTE, V. M. M.; MELO, T. A. L. de. **“Só sabe para onde vai, quem conhece de onde veio”**: relato de experiência da utilização da cultura gaúcha como prática de ensino. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, São Luiz Gonzaga, 2025.

MORAIS, L. D. T. O gaúcho como ferramenta política e social: o sequestro do indômito nômade. **Revista Brasileira de Estudos de Gestão e Desenvolvimento Regional**, Taubaté, v. 4, n. 2, p. 1-11, 2025.

MOVIMENTO TRADICIONALISTA GAÚCHO. MTG realiza curso para implementar cultura gaúcha no currículo escolar. **MTG**, [s. l.], 10 fev. 2022. Disponível em: <https://www.mtg.org.br/noticias/mtg-realiza-curso-para-implementar-cultura-gaucha-no-curriculo-escolar/>. Acesso em: 14 jan. 2025.

NASCIMENTO, M. M. Entre segurança e liberdade: desafios da comunidade na contemporaneidade. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 21, n. 2, p. 561-567, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922006000200012>

NECCHI, V. Gauchismo busca integrar diferentes grupos, e não representar a diversidade. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos IHU**, [s. l.], n. 493, 19 set. 2016. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/6617-maria-eunice-macie1-3#>. Acesso em: 14 jan. 2025.

OLIVEN, R. G. **A parte e o todo**: a diversidade cultural no Brasil-nação. Petrópolis: Vozes, 2006.

PORCHEDDU, A. Zygmunt Bauman: Entrevista sobre a educação, desafios pedagógicos e modernidade líquida. **Cadernos de Pesquisa**, Porto Alegre, v. 39, n. 137, p. 661-684, maio/ago. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000200016>

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Secretaria da Educação e MTG trabalham parceria para ampliar acesso de alunos da rede pública à educação complementar. **rs.gov.br**, Porto Alegre, 29 jan. 2003. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/secretaria-da-educacao-e-mtg-trabalham-parceria-para-ampliar-acesso-de-alunos-da-rede-publica-a-educacao-complementar>. Acesso em: 9 jan. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Encontro de tradicionalismo capacita professores em Santa Maria. **rs.gov.br**, Porto Alegre, 24 ago. 2005. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/encontro-de-tradicionalismo-capacita-professores-em-santa-maria>. Acesso em: 9 jan. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Educadores discutem folclore e tradicionalismo na Educação. **rs.gov.br**, Porto Alegre, 5 set. 2006. Disponível em: <https://www.educacao.rs.gov.br/educadores-discutem-folclore-e-tradicionalismo-na-educacao>. Acesso em: 9 jan. 2025.

SANDER, I. Semana Farroupilha tem festas, tertúlia, jogo e encontros virtuais nas escolas. **rs.gov.br**, Porto Alegre, 16 set. 2020. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/semana-farroupilha-tem-festas-tertulia-jogo-e-encontros-virtuais-nas-escolas>. Acesso em: 9 jan. 2025.

SANTINELLO, J. A identidade do indivíduo e sua construção nas relações sociais: pressupostos teóricos. **Revista de Estudos da Comunicação**, Curitiba, v. 12, n. 28, p. 153-159, maio/ago. 2011. DOI: <https://doi.org/10.7213/rec.v12i28.22367>

SILVA, J. M. da S. **História regional da infâmia**. Porto Alegre: L&PM, 2010.

ZALLA, J. Da memória ao ensino de História: uma abordagem crítica do regionalismo gaúcho na sala de aula. **Curriculum sem Fronteiras**, [s. l.] v. 15, n. 3, p. 903-919, set./dez. 2015.

ZALLA, J. **O centauro e a pena**: Barbosa Lessa e a invenção das tradições gaúchas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.

Educação, tradição e modernidade líquida: ambivalências do movimento tradicionalista gaúcho

ZALLA, J. **O centauro e a pena:** Luiz Carlos Barbosa Lessa (1929-2002) e a invenção das tradições gaúchas. 2010. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

Recebido em 12/02/2025

Versão corrigida recebida em 23/11/2025

ACEITO em 01/12/2025

Publicado online 09/12/2025