

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO

DÉBORA DE LIMA VELHO JUNGES

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E SUBJETIVAÇÃO EM FORMAS DE VIDA DA
IMIGRAÇÃO ALEMÃ NO RIO GRANDE DO SUL NO PERÍODO DA CAMPANHA
DE NACIONALIZAÇÃO

SÃO LEOPOLDO

2017

Débora de Lima Velho Junges

**EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E SUBJETIVAÇÃO EM FORMAS DE VIDA DA
IMIGRAÇÃO ALEMÃ NO RIO GRANDE DO SUL NO PERÍODO DA CAMPANHA
DE NACIONALIZAÇÃO**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Ciências Humanas da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Profa. Dra. Gelsa Knijnik

São Leopoldo

2017

J95e

Junges, Débora de Lima Velho.

Educação matemática e subjetivação em formas de vida da imigração alemã no Rio Grande do Sul no período da campanha de nacionalização / Débora de Lima Velho Junges. – 2017.

231 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

"Orientadora: Profa. Dra. Gelsa Knijnik."

1. Educação – Rio Grande do Sul – História. 2. Alemães – Educação – Rio Grande do Sul – História. 3. Imigrantes – Educação – Rio Grande do Sul – História. 4. Educação e Estado – Rio Grande do Sul – História. 5. Nacionalismo e educação – Rio Grande do Sul. 6. Matemática – Estudo e ensino – Rio Grande do Sul – História. I. Título.

CDU 376-054.62

CDU 37.016:51

Débora de Lima Velho Junges

**EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E SUBJETIVAÇÃO EM FORMAS DE VIDA DA
IMIGRAÇÃO ALEMÃ NO RIO GRANDE DO SUL NO PERÍODO DA CAMPANHA
DE NACIONALIZAÇÃO**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Ciências Humanas da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Profa. Dra. Gelsa Knijnik

Aprovado em 17 de fevereiro de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Gelsa Knijnik - UNISINOS - Orientadora

Professor Dr. Alfredo José da Veiga-Neto - UFRGS

Professora Dra. Fernanda Wanderer – UFRGS

Professora Dra. Eli Terezinha Henn Fabris – UNISINOS

Professora Dra. Maura Corcini Lopes – UNISINOS

AGRADECIMENTOS

Chegou o momento tão esperado, o momento de agradecer a todos aqueles que estiveram comigo nesta caminhada e que, de alguma forma, me fizeram chegar ao fim (ou ao início) de mais uma etapa da minha vida, uma etapa acadêmica, profissional, de estudante e pessoal.

Não há palavras que possam descrever a imensa alegria e gratidão que sinto em ter o privilégio de estar com pessoas tão especiais e que deixam e deixaram marcas profundas em mim.

Tinha um objetivo ao ingressar na Pós-graduação: ser Doutora em Educação. Mas, hoje, percebo que conquistei muito mais do que um título e um diploma. Aprendi muito mais sobre as “coisas do mundo”, “coisas” que levarei para a vida toda. Mudei o meu olhar sobre a Educação e a minha percepção da escola básica e do ensino superior. Tornei-me uma pesquisadora mais apurada e uma professora mais crítica com o meu fazer e com tudo aquilo que envolve a minha profissão.

Conheci pessoas, lugares, autores, livros. Fiz novas amizades e reforcei laços de amizades mais antigos. Vivi experiências que modificaram a forma de me posicionar no mundo. Passei a valorizar ainda mais tudo aquilo que me faz bem e todos aqueles que me são caros e preciosos na vida. Por isso, desse período, eu só tenho a agradecer. Pois, nesse momento, eu me vejo como uma pessoa diferente daquela que iniciou a Pós-Graduação.

De forma carinhosa, quero começar agradecendo à minha família, que é o meu porto seguro e que me deu todo o suporte que precisei para seguir em frente, mudar de vida e atingir esse objetivo. É clichê, eu sei, mas é a minha verdade: sem vocês eu não conseguiria chegar até aqui. Por isso, eu dedico essa Tese a vocês, à minha família que eu amo tanto!

Também, de forma especial, quero agradecer à minha orientadora, amiga, parceira, Gelsa Knijnik, que desde o mestrado tem me ensinado muito das “coisas da vida”. Quando, no meio acadêmico, poderia imaginar que iria conhecer uma pessoa tão generosa, determinada e de mente inquieta quanto você? Você me provocou a ser e a buscar mais e esta Tese tem uma grande parcela do seu olhar curioso e atento. Para uma grande-pequena mulher, um agradecimento imenso e de todo o coração.

Agradeço também às professoras Elí, Fernanda e Maura e ao professor Alfredo, primeiramente pela disponibilidade em compor as bancas de qualificação e de defesa, um ato grandioso nesses tempos de pressões por produtividade acadêmica. Também agradeço pela generosidade de cada um pela leitura atenta do texto de qualificação e pelas contribuições, que foram muito importantes para a escrita final da Tese.

Aos amigos do Gipems, quero agradecer pelas conversas, pelas discussões e pelas contribuições na leitura das versões deste texto. Com vocês fui estimulada a seguir em frente e aprender sempre mais, tanto das coisas acadêmicas, quanto da vida pessoal. Obrigada por estarem comigo durante toda essa trajetória.

Quero agradecer a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos que estiveram comigo no mestrado e no doutorado, por proporcionarem ricos momentos de reflexão sobre a problemática educacional e me estimularem a questionar sobre as “verdades” que se fazem presentes na Educação e na sociedade. É possível, sim, pensar de outras formas.

Às secretárias do Programa de Pós-Graduação em Educação, agradeço pela competência prestada nos trâmites burocráticos e toda a atenção e cuidado que vocês têm com a vida acadêmica dos mestrandos e doutorandos.

Agradeço à CAPES pelo auxílio financeiro que tornou possível a realização da pesquisa materializada nesta Tese.

Por fim, o meu “dankeschön” àqueles que participaram da pesquisa: Helga (In Memoriam), Veni, Rose, Renata, Breno, Germano (In Memoriam) e José (In Memoriam). Com eles vivi a experiência de ser descendente de alemã e estudar em uma escola da imigração teutônica. Cada palavra, gesto, expressão e olhar estão registrados em minha memória e levo-os a cada um de vocês em meu coração.

RESUMO

A Tese tem como objetivo analisar como a escola e, em particular, a matemática escolar, operavam como parte dos processos de subjetivação de escolares descendentes de imigrantes alemães no Rio Grande do Sul, no período da Campanha de Nacionalização. De modo mais específico, identifica, nas enunciações dos entrevistados, rituais escolares que operavam como tática de manifestação da verdade de que “os alemães são superiores” e analisa esses rituais. Discute, também, os rituais da matemática escolar nos quais a tática da manifestação da verdade operava, analisando os jogos de linguagem matemáticos que estavam presentes nesses rituais, como eram ensinados e que conhecimentos matemáticos eram transmitidos. As ferramentas teóricas do estudo estão vinculadas às teorizações de Michel Foucault e de Ludwig Wittgenstein. O material de pesquisa consiste em narrativas de sete pessoas que estudaram em escolas da imigração alemã no Rio Grande do Sul, no período da Campanha de Nacionalização. Os principais resultados da investigação apontam que o *Deutschtum* operava na vida dos imigrantes alemães e seus descendentes, subjetivando-os de modo a se perceberem como colonos na qual a descendência alemã era priorizada. Foram identificados três rituais escolares que operaram em favor do discurso de manutenção do *Deutschtum* e como uma tática de manifestação da verdade de que os alemães eram “indivíduos superiores”. Sobre a matemática escolar, constatou-se que para os familiares dos participantes da pesquisa era importante que seus filhos dominassem as regras e os jogos de linguagem da matemática escolar, para, com isso “honrar” sua descendência alemã e preservar o *Deutschtum*. Também foi possível identificar dois rituais da matemática escolar que operavam como forma de reforçar a manifestação da verdade de que os “alemães eram superiores”. O primeiro ritual tratou da realização de exercícios nas aulas de matemática e se observou que as listas de exercícios eram extensas e apresentavam questões que os professores esperavam/exigiam que os alunos aplicassem as mesmas regras gramaticais e os mesmos jogos de linguagem ensinados na explicação e nos exemplos apresentados, os quais eram marcados pelo formalismo e pela abstração da matemática escolar. Apropriar-se dos jogos de linguagem da matemática escolar era valorizado tanto pelos professores, quanto pelos familiares, conduzindo os escolares a considerar que saber a matemática escolar era condição necessária para que fossem identificados como “bons alemães”. O segundo ritual da matemática escolar se centrou na prática de realização de contas consideradas “difíceis”. Aqueles alunos que as realizavam corretamente eram posicionados como inteligentes e exemplos a serem seguidos; eram reconhecidos como “alemães de verdade”, uma vez que consideravam a matemática como uma

disciplina de difícil aprendizagem. Esses resultados oferecem elementos que permitem inferir que, nas formas de vida da imigração alemã no Rio Grande do Sul, no período da Campanha de Nacionalização, era assumida como uma verdade que os descendentes alemães eram “indivíduos superiores”, sendo a matemática escolar utilizada para reforçar tal manifestação.

Palavras-chave: processos de subjetivação. Rituais escolares. Matemática escolar. Imigração alemã. Campanha de Nacionalização.

ABSTRACT

The thesis aims to analyze how the school and, in particular, the school mathematics, operated as part of the process of subjectivation of students who were descendants of German immigrants in the state of Rio Grande do Sul (far South of Brazil) during the happening of what was called "Campaign of Nationalization". Specifically, identifies, in the talk of respondents, school rituals which operated as a tactic of manifestation of the truth that "the Germans are superior" and analyzes these rituals. Discusses also the rituals of school mathematics in which the tactics of the manifestation of truth operated by analyzing the mathematical language games that were present in these rituals, the way they were taught and that math skills were transmitted. The theoretical tools of the study are linked to the theorizing of Michel Foucault and Ludwig Wittgenstein. The research material consists of narrations of seven people who have studied in schools of German immigration in Rio Grande do Sul, in the period of the Campaign of Nationalization. The main results of the investigation indicate that the *Deutschtum* operated in the lives of German immigrants and their descendants, making them to perceive themselves above all as German settlers. Were identified three school rituals that operated in favour of the maintenance of *Deutschtum* and as a tactic for manifestation of the truth that the Germans were "superior individuals". About the mathematics, it was found that for the families of the participants of the survey it was important that his children dominate the rules and language games of the school mathematics to "honor" their German ancestry and preserve the *Deutschtum*. It was also possible to identify two rituals of school mathematics which operated as a way of strengthening the manifestation of the truth that the "Germans were superior." The first ritual was about making exercise in mathematic class and was noted that the lists of exercises were extensive and proposed questions that teachers expected/required that students apply the same grammatical rules and the same language games taught in the explanation and the examples presented, which were marked by the formalism and abstraction of school mathematics. Take ownership of the school mathematics language games was valued by both the teachers and the family, leading schoolchildren to consider that knowing the school mathematics was a necessary condition to be identified as "good Germans". The second rite of school mathematics focused on practice of realization of accounts considered "difficult". Those students that answered correctly, were placed as smart and examples to be followed; they were recognized as "real Germans", once mathematics were considered as a discipline of hard learning. These results provide elements that allow to infer that, in the form of life of German immigration in Rio Grande do Sul, during the period of the Campaign of Nationalization, was

assumed to be a fact that the Germans were "superior individuals", being the school mathematics used to reinforce such manifestation.

Keywords: processes of subjectivation. School rituals. School mathematics. German immigration. Campaign of Nationalization.

SUMÁRIO

1 A TESE – UMA BREVE INTRODUÇÃO	12
2 A IMIGRAÇÃO ALEMÃ E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL	27
2.1 IMIGRAÇÃO, ESCOLARIZAÇÃO E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	27
2.2 O PROCESSO DE NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO NO ESTADO NOVO	46
2.3 OS ESTUDOS COM FOCO NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NAS FORMAS DE VIDA DA IMIGRAÇÃO ALEMÃ	62
3 A CAIXA DE FERRAMENTAS TEÓRICAS	71
3.1 “CUIDADO DE SI” E “CONHECIMENTO DE SI”: A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO EM MICHEL FOUCAULT	71
3.2 O USO DOS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO EM ESTUDOS EDUCACIONAIS	85
4 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A PRODUÇÃO E ANÁLISE DAS NARRATIVAS	95
4.1 NARRATIVA, <i>STORYTELLING</i> , LINGUAGEM E DISCURSO	110
4.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA A ANÁLISE DAS NARRATIVAS	118
5 RITUAIS ESCOLARES PRESENTES NAS ESCOLAS DE “GENTE DE VERDADE”	124
5.1 ORGULHO EM ENTOAR O <i>DEUTSCHLANDLIED</i>	138
5.2 A RELAÇÃO DOS ENTREVISTADOS COM OS ALUNOS “BRASILEIROS”	147
5.3 REFERÊNCIAS DA CULTURA ALEMÃ NOS LIVROS ESCOLARES	154
6 “FAZER CONTAS, EU TINHA QUE SABER!” – A MATEMÁTICA ESCOLAR E OS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO NA CAMPANHA DE NACIONALIZAÇÃO	166
6.1 VALORIZAÇÃO DA MATEMÁTICA ESCOLAR PELAS FAMÍLIAS DE DESCENDENTES ALEMÃES	169
6.2 OS RITUAIS DA MATEMÁTICA ESCOLAR PRESENTES NAS ESCOLAS DA IMIGRAÇÃO ALEMÃ	174
6.2.1 Os rituais da matemática escolar postos em operação na resolução de exercícios	175
6.2.2 As contas “difíceis” e o posicionamento dos escolares “filhos de alemães” e dos “filhos de brasileiros”	186
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	196
REFERÊNCIAS	209
ANEXOS – Páginas do “Meu Livro de Contas”	225

1 A TESE – UMA BREVE INTRODUÇÃO

Essa identificação do dizer o verdadeiro e do ter visto o verdadeiro, essa identificação entre aquele que fala e a fonte, a origem, a raiz da verdade, é ela, sem dúvida, um processo múltiplo e complexo que foi capital para a história da verdade em nossa sociedade.
(FOUCAULT, 2010, p. 53).

[...] como tornar-se o outro? Como, sendo o que se é, tornar-se inteiramente outro? Como, estando nesse mundo, passar a um outro? Como, estando no erro, passar à verdade etc.? Esse problema da conversão, quer dizer, da ruptura da identidade, é lá que, eu creio, gerou-se para nós o problema da relação entre subjetividade e verdade.
(FOUCAULT, 2010, p. 82)¹.

As duas passagens de Foucault (2010) que abrem esta Tese remetem ao que o filósofo considerou como seu maior objetivo: estudar as formas de constituição do sujeito. Para este fim, ele criou uma história dos diferentes modos pelos quais os seres humanos se tornam sujeitos, reconhecendo o sujeito como aquele constituído por processos de objetivação e subjetivação.

Esses processos estão no cerne de meu trabalho. Nele, direciono o olhar para a produção de subjetividades em formas de vida² da imigração alemã no Rio Grande do Sul. Com esse intuito, relaciono processos de objetivação e de subjetivação que dizem respeito à escola e à educação matemática no período da Campanha de Nacionalização que ocorreu de 1938 a 1945, durante o governo de Getúlio Vargas. O material de pesquisa do estudo abrangeu a produção de narrativas³ com sete descendentes de imigrantes alemães que frequentaram escolas vinculadas à imigração alemã quando do acontecimento da Campanha de Nacionalização.

¹ Assim como nessa citação, ao longo da Tese, as citações diretas preservam a transcrição fiel de trechos da obra do autor consultado quanto à redação, ortografia e pontuação.

² Utilizo a expressão “formas de vida” no sentido dado por Wittgenstein (1999). O uso do plural quer indicar que uma pessoa transita por diferentes formas de vida: no trabalho, em casa, no mercado, no restaurante, ao conversar com seu colega de trabalho, ao conversar com seu superior, entre outras. Em cada uma das formas de vida, ela pratica jogos de linguagem que, mesmo que mantenham entre si semelhanças, apresentam peculiaridades. (WITTGENSTEIN, 1999).

³ A escolha pelo uso do termo “narrativa” para o material produzido no estudo será discutida em maior profundidade no quarto capítulo desta Tese, que trata das questões teórico-metodológicas da pesquisa.

Provocada pelas palavras de Foucault (2010), transcrevo, a seguir, um excerto da narrativa de Breno⁴, um dos participantes da pesquisa, no qual ele faz referência à escola, à matemática e à relação entre os imigrantes alemães e os “brasileiros”⁵.

[...] Não é à toa que eu ainda lembro bem como fazer conta de cabeça. E olha que eu já não sou tão novo assim né. É que não era que nem agora que o aluno não é cobrado nada, mal aprende a ler e escrever. Naquela época a gente tinha que aprender direitinho a fazer conta, senão a professora contava pros nossos pais, aí a coisa ficava feia pro nosso lado. Acho que as matérias que a gente era mais cobrado era aprender a falar e escrever português e matemática. Porque assim, em casa a gente falava em alemão, mas na rua, na escola, não podia, porque dava até prisão. [...] Não é que na escolinha ninguém falava alemão. A gente, criança, falava entre nós no dialeto, mas a professora não falava com nós em alemão, ela podia ser presa né. Ela deixava a gente falar em alemão só quando não tinha mais ninguém por perto, porque se tivesse gente diferente na escola era só português ou quem ainda não tinha aprendido direito tinha que ficar mudo. [...] Como eu tava te falando antes, a gente era muito cobrado em matemática. E não era só na escola, mas em casa também. A gente que era colono e tinha um armazém, tinha que saber fazer conta. Deixa eu te explicar. É que, como a gente plantava e vendia no nosso comércio pros brasileiros, não dava pra gente sair perdendo né. A gente tinha que saber fazer conta pra não ser passado pra trás. Aí meu pai sempre dizia que brasileiro eram tudo ruim da cabeça, não sabia fazer conta, então pra gente sair bem, tinha que ser mais espertos que eles, tinha que saber os números e pra isso tinha que ir bem na escola. [...] Nunca mais esqueci isso né. São coisas que marcam a gente. Acho que era meio preconceituoso achar que brasileiro eram ruim da cabeça, mas naquela época não tinha essa coisa de brasileiro e alemão serem iguais. Hoje eu acho que as coisas são diferentes e são tudo igual. [...].

Breno, 28/09/2013.

Em uma narrativa como a de Breno, suas experiências escolares e familiares são singulares, mas também plurais. Singulares porque lhe são próprias, dizem respeito à sua constituição como sujeito, à consciência de si provocada pela experiência. Ele narra o que lhe passou, selecionando aquilo que lhe foi mais significativo no vivido por ele, ou seja, sua narrativa acaba transformando-se em uma experiência que produziu efeitos em sua subjetividade (LARROSA, 2002). Por isso, não existem narrativas iguais. Mesmo que duas pessoas tenham vivenciado uma mesma situação, cada uma irá narrá-la de uma determinada maneira, pois suas experiências foram diferentes.

⁴ Para preservar o anonimato dos participantes da pesquisa, todos os nomes foram alterados.

⁵ A expressão “brasileiro” era utilizada pelos participantes da pesquisa para se referenciar àquelas pessoas que viviam no Brasil e não eram imigrantes ou descendentes de alemães.

Todavia, as vivências de Breno, compartilhadas em sua narrativa, também são plurais. Isso porque uma narrativa segue as regras gramaticais do discurso e está inserida em relações de poder específicas e historicamente constituídas, além de posicionar o sujeito na manifestação de uma verdade (FOUCAULT, 1998).

A narrativa está implicada em um campo de forças que agem sobre as ações dos outros e na produção/modificação da subjetividade, estabelecendo regras de condução e de controle de si e dos outros. A pluralidade da narrativa de Breno se estabelece no sentido como ele tomou conhecimento e interiorizou um conjunto de procedimentos discursivos presentes na ordem social e cultural, o que lhe possibilitou narrar a si próprio durante as gravações para esta pesquisa.

A Campanha de Nacionalização, que iniciou com os decretos de 1937 relacionados à restrição do uso do português como língua única do país e culminou em 1945, é considerada por estudiosos e pesquisadores da imigração alemã no Brasil como um dos elementos que intervieram no declínio das escolas da imigração alemã no território nacional e consequente fechamento destas em colônias alemãs (KREUTZ, 1994; RAMBO, 1994). Como é expresso por Breno, nesse período, que coincide com a Segunda Guerra Mundial, se tornou proibida a fala da língua alemã e de suas variações linguísticas no território brasileiro, proibição essa estabelecida por uma série de decretos-lei instituídos tanto em âmbito federal, quanto estadual (no caso específico desta pesquisa, o Estado do Rio Grande do Sul), e que repercutiu diretamente na vida daqueles imigrantes e de seus descendentes que utilizavam a língua alemã para se comunicarem.

Tais medidas, que tinham como principal finalidade difundir os ideais nacionalistas e integrar a população “étnica” à nação, trouxeram dificuldades às comunidades e a diversos setores econômicos e sociais, como, por exemplo, a imposição de que o comércio colonial, as associações, as igrejas e as escolas não deveriam mais utilizar uma língua que não fosse a portuguesa.

Em relação às escolas da imigração alemã, nas quais o ensino era exclusivamente feito em língua alemã ou bilíngue (alemão-português), a adequação às novas regras não foi um processo simples, já que muitos professores e alunos não sabiam se comunicar em português. A narrativa de Breno é ilustrativa em relação a essa situação: *“não é que na escolinha ninguém falava alemão. A gente criança falava entre nós no dialeto, mas a professora não falava com nós em alemão, ela podia ser presa né. Ela deixava a gente falar em alemão só quando não tinha mais ninguém por perto, porque se tivesse gente diferente na escola era só português ou, quem ainda não tinha aprendido direito, tinha que ficar mudo”*.

O clima de tensão relatado por Breno também se fez presente na narrativa de outras pessoas que viveram nesse período, especialmente aqueles que frequentaram escolas da imigração alemã, tanto como escolares, quanto como professores. Examinar as escolas desse período, seu currículo e, mais especificamente, os processos de ensinar e de aprender a matemática é um ponto relevante deste estudo.

Tal especificidade se dá, na medida em que se observa que o ensino da matemática apresentava certo destaque em relação a outras disciplinas da grade curricular nas escolas da imigração alemã. Um exemplo são as pesquisas de Kreutz (1994) e Rambo (1994) ao indicarem que, desde a formação das primeiras escolas, o estudo do “cálculo” mereceu substancial atenção na formação dos currículos durante o processo de escolarização decorrente do estabelecimento de imigrantes alemães no Rio Grande do Sul.

Nesse contexto, entendo que a educação matemática nas escolas da imigração alemã contribuiu para produzir formas específicas de ser e estar no mundo, atuando na subjetividade dos escolares e deixando marcas em suas constituições. Por isso, e devido à importância do estudo dessa disciplina, destaquei nas narrativas o que disseram os participantes da pesquisa com relação à matemática e a matemática escolar.

Na fala de Breno, a sua explicação por ainda saber como realizar “cálculo mental” pode ser pensada em duas dimensões: pela ênfase da escola no estudo das “contas” e pela cobrança do pai em relação à sua condição como “colono”. Em suas palavras: *“a gente que era colono tinha que saber fazer conta. Deixa eu te explicar. É que, como a gente plantava e vendia pros brasileiros, não dava pra gente sair perdendo né. A gente tinha que saber fazer conta pra não ser passado pra trás. Ai meu pai sempre dizia que brasileiro eram tudo ruim da cabeça, não sabia fazer conta, então pra gente sair bem, tinha que ser mais espertos que eles, tinha que saber os números e pra isso tinha que ir bem na escola”*. Seu relato segue afirmando que nunca esqueceu o que seu pai lhe falara sobre os “brasileiros” não saberem realizar cálculos e o tratamento dispensado a quem era descendente de alemão e quem era dito “brasileiro”.

Como ao longo da Tese busco evidenciar, as experiências de Breno se entrecruzam com a de outros descendentes de imigrantes alemães que estudaram nas escolas da imigração alemã no sul do país. Tais narrativas me conduziram a compreender o quanto a matemática escolar, nos processos de escolarização nessas formas de vida, era um elemento importante e, portanto, atuava na produção da subjetividade dos indivíduos. Na pesquisa, direciono meu olhar para tal configuração, tomando como principal viés analítico os processos de subjetivação em Foucault.

Diante de todos esses elementos que são centrais para a Tese, apresento como tema de meu estudo **a matemática escolar e as escolas da imigração alemã no Rio Grande do Sul**,

quando do acontecimento da Campanha de Nacionalização. Estabeleci como objetivo: **analisar como a escola e, em particular, a matemática escolar operavam como parte dos processos de subjetivação de escolares descendentes de imigrantes alemães no Rio Grande do Sul no período da Campanha de Nacionalização.**

Associado a esse objetivo, formulei os seguintes conjuntos de questionamentos:

1. É possível identificar, nas enunciações dos entrevistados, rituais escolares que operavam como tática de manifestação da verdade de que “os alemães são superiores”? Em caso positivo, que rituais eram esses?
2. Nas enunciações dos entrevistados, é possível identificar rituais da matemática escolar nos quais a tática da manifestação da verdade operava? Que rituais eram esses? Que jogos de linguagem matemáticos estavam presentes nesses rituais? Como eram ensinados tais jogos e que conhecimentos matemáticos ali eram transmitidos?

Tendo como guia esse conjunto de questões, é importante ressaltar que ao olhar para um período do passado, não tenho como pretensão estabelecer uma correspondência direta com o que ocorre no presente, ou recuar no tempo a fim de mostrar a continuidade de determinada situação na atualidade⁶, pois isso seria fazer uma história dos costumes e dos comportamentos, uma compreensão de história refutada por Foucault (1998). Nessa perspectiva de compreensão de história marcada por discontinuidades, por acasos e por certas regularidades em nível dos acontecimentos, pensar a contingência histórica do presente está longe de reconhecê-la como um progresso do passado, mas acarreta “pensar o presente como feixe regular de acontecimentos dispersos” (QUEIROZ, 2004, p. 13).

A explicação histórica foucaultiana empreende esforços para posicionar as determinações e os objetos como objetivações resultantes de práticas e de discursos constituídos

⁶ É relevante pontuar que, em suas discussões sobre a noção de acontecimento, Foucault (2003) estabelece uma distinção entre *presente* e *atualidade*. Para ele, a atualidade é compreendida enquanto problematização do presente em uma relação que desatualiza o presente. Nesse sentido, o presente não é dado, nem se enquadra como um tempo delimitado entre o passado e o futuro, como em um processo linear, mas sim como uma diferença histórica construída em um movimento de temporalização do que já ocorreu e do que permanece. A característica que diferencia presente e atualidade é a noção de “acontecimento” que perpassa a noção de atualidade (REVEL, 2005). A atualidade é compreendida enquanto “uma ruptura da grade epistêmica a que pertencemos e da periodização que ela engendra” (REVEL, 2005, p. 21) e essa irrupção é denominada por Foucault como “acontecimento”. Já “o presente, definido por sua continuidade histórica, não é, ao contrário, interrompido por nenhum acontecimento: ele pode somente oscilar e se romper dando lugar à instalação de um novo presente” (REVEL, 2005).

por meio de relações de poder e saber. Em Foucault, o objeto não explica a prática, mas o contrário (VEYNE, 1998). Isso porque o objeto só tem sentido se considerado em um determinado contexto histórico, e a história, por sua vez, nunca é apreendida em sua totalidade e completude. Antes de Foucault, “desconhecíamos que cada prática, tal como o conjunto da história a faz ser, engendra o objeto que lhe corresponde, [...]; não há objetos naturais, não há coisas. As coisas, os objetos não são senão os correlatos das práticas” (VEYNE, 1998, p. 150).

Na “história do presente” (FOUCAULT, 2004a), a trama se dá diante dos discursos ditos e das práticas que constituem os objetos dos quais falam e que são tidos como verdades (VEYNE, 1998). No processo de constituição dos objetos, não basta atentar para o que se põe no momento presente, é preciso um retorno ao passado, pois, “considera-se a busca pela história dos objetos do passado uma tentativa de compreender as condições de possibilidade que levaram-nos a constituir o presente” (HENNING; LOCKMANN, 2010, p. 119). Assim, olha-se para a história, “para compreensão do pensamento, para pensar sobre o dito, o escrito, o feito, o inventado, o produzido. [...] para pensar sobre as condições de possibilidade que tornam possível a existência de determinados acontecimentos” (HENNING; LOCKMANN, 2010, p. 119).

O passado “comporia também o presente naquilo que permanece, naquelas formas e modos de ser e pensar que, por mais envelhecidos e anacrônicos que pareçam, insistem em ficar cristalizando-se, contaminando a própria vida e borrando as forças do novo” (RAGO, 2006, p. 4). Olhar para os movimentos passados da história na tentativa de cruzá-los com o presente é perceber na atualidade certas produções e marcas do passado. Também constitui empreender esforços para compreender as condições de possibilidade que remeteram à existência dos acontecimentos e da construção do presente.

Considerar a Campanha de Nacionalização como acontecimento é tomá-la como singular, configurada por problemáticas específicas, “é demarcar os acidentes, os ínfimos desvios [...] os erros, as falhas na apreciação, os maus cálculos que deram nascimento ao que existe e tem valor para nós; é descobrir a raiz daquilo que nós conhecemos e daquilo que nós somos” (FOUCAULT, 2002, p. 21). Não há na “história do presente” uma repetição dos processos de objetivação e subjetivação postos em ação durante a Campanha de Nacionalização. O intento é estabelecer relações indiretas, não-lineares e distantes da noção “causa e efeito” entre o passado e o presente (entendidos aqui como tempos-históricos não fechados em si mesmos), articulando pontos de emergência de práticas, de construção de discursos e de formas de vida.

Balizada nos modos de pensar e de se fazer história em conformidade com as teorizações de Foucault, apresento a seguir contribuições deste estudo para discussões acerca de questões em pauta na “história do presente”. Para tanto, vinculo o processo migratório e a inclusão/diferença no contexto educacional com práticas observadas na Campanha de Nacionalização.

Na “história do presente”, os processos migratórios internacionais têm se intensificado e são considerados um fenômeno sociocultural, econômico e político (PATARRA, 2006). Tal fenômeno está fortemente ligado à globalização, na qual as nações e os países mantêm uma relação de interdependência. Dentre os fatores que contribuem para a ampliação dos movimentos populacionais internacionais, estão relacionados os progressos nos meios de comunicação, a redução no custo do transporte aéreo, a expansão das corporações transnacionais e a intensificação do fluxo de bens, serviços e de capital entre as economias internacionais (BRZOZOWSKI, 2012).

Importante destacar que, de acordo com as estimativas oficiais da Organização das Nações Unidas (ONU, 2013), houve 232 milhões imigrações internacionais em 2013. Deste total, aproximadamente 59% migraram para regiões desenvolvidas e 41% para regiões em desenvolvimento. Por sua vez, no período de 1990 a 2013, dados desse organismo internacional indicam que o número de imigrantes aumentou cerca de 50%. A maior parte desse crescimento ocorreu entre 2000 e 2010, quando 4,6 milhões de imigrantes foram adicionados anualmente, em comparação com a média de 2 milhões por ano no período de 1990 a 2000 e de 3,6 milhões por ano entre 2010 e 2013.

Diante dos dados que evidenciam a intensificação do processo migratório internacional, pesquisas que relacionam a migração com a questão educacional têm ganhado espaço em âmbito internacional, mas poucos estudos nacionais têm atentado para esse fenômeno global (MAGALHÃES; SCHILLING, 2012). Apesar de a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e de outros pactos posteriores entre as nações, assegurarem a universalização dos direitos à educação e que a escolarização deve promover a compreensão e a tolerância entre as diferentes nações (artigo 26, incisos I e II), os direitos dos imigrantes à educação têm esbarrado em questões relacionadas “à acessibilidade (toda a questão de documentação exigida como uma primeira barreira notável), bem como de aceitabilidade (não é aceitável uma educação que discrimina) e adaptabilidade (diferenças que estão sendo ignoradas, a começar pela linguística)” (MAGALHÃES, 2012, p. 54).

Mesmo em tempos-espacos diferentes, percebe-se aproximações (assim como afastamentos) em relação à questão linguística no contexto educacional dos migrantes

internacionais no cenário atual e a política de proibição do uso do alemão nas escolas da imigração alemã no Rio Grande do Sul, durante a Campanha de Nacionalização. Em ambas as situações, a compreensão e assimilação dos conteúdos estudados se tornam/tornaram “um problema” para os alunos que não dominam/dominavam a língua do país⁷.

Sobre o problema da comunicação na contemporaneidade, em alguns países (como em Portugal e Dinamarca) os alunos imigrantes são matriculados em classes bilíngues durante os primeiros anos em que estiverem no país, de forma que esses discentes possam acompanhar os conteúdos desenvolvidos e aprender a língua do país antes de passarem a frequentar classes ministradas no idioma local. Entretanto, casos como esses são pontuais. Na maioria dos países, são inexistentes políticas que levam em consideração a barreira linguística dos imigrantes em idade escolar, o que pode ocasionar o “fracasso escolar”⁸ desses alunos (MAGALHÃES, 2012).

Nos últimos anos, uma das investigadoras que desenvolveu, junto a seu grupo de pesquisa, estudos nessa direção no contexto da educação matemática é Guida de Abreu, professora do Departamento de Psicologia da Oxford Brookes University, na Inglaterra. Nas suas atividades de pesquisa, situadas no campo da Psicologia Cognitiva, estão incluídos temas que articulam a escola, a educação matemática e os alunos migrantes. Temas como os da influência nas crianças dos fatores culturais/de casa na relação com a matemática escolar e a aprendizagem escolar, associada à formação da identidade cultural das minorias étnicas, imigrantes e refugiados, são temas sobre os quais a pesquisadora tem se debruçado.

Estudos que têm como foco a aprendizagem da matemática, buscando compreender o impacto das “culturas de casa” na aprendizagem da matemática escolar de alunos (tais como os realizados por Abreu e Cline (2005), O'Toole e Abreu (2005) e Abreu (2001; 2008)) evidenciam as dificuldades dos alunos migrantes em compreender os conteúdos matemáticos estudados nas escolas que não realizam de forma sistemática a inserção desses alunos na cultura local. São apontadas como principais causas das dificuldades: a barreira linguística; as formas de apresentação dos conteúdos que diferem da metodologia utilizada nas escolas dos países de origem; o uso de tecnologias na sala de aula como ferramenta para o ensino e para a aprendizagem; as relações entre os migrantes e seus colegas (em alguns casos, os alunos

⁷ O uso da expressão “língua do país” remete à língua falada oficialmente no país.

⁸ O termo “fracasso escolar” está sendo utilizado como oposição à ideia de “sucesso escolar”. “O sucesso escolar é compreendido por um itinerário que se faz sem rupturas e que se prolonga até a universidade, o que tende a refletir um bom desempenho na escola” (GLÓRIA, 2005, p. 32). Portanto, o “sucesso” escolar estaria relacionado à não ocorrência de distorção idade-ano, ou seja, à não ocorrência de defasagem entre a idade do aluno e o ano que deveria estar cursando (a idade para ingresso no sistema escolar brasileiro) é a partir dos seis anos, conforme alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, mediante a Lei Federal nº 11.274/2006), e à não interrupção do processo sequencial de escolarização, gerada pela repetência e/ou pela evasão escolar.

migrantes se percebem excluídos pelos colegas por serem de outra nacionalidade; a dificuldade de comunicação também influencia para que os próprios alunos migrantes não interajam com os outros alunos); e as lacunas entre os conteúdos estudados na escola do país de origem e os da nova escola.

Além disso, as crianças reagem de maneira diferente quando confrontadas com as estratégias matemáticas de casa e da escola (ABREU; CLINE, 2005). Uma criança migrante que tinha aprendido a fazer divisões com números maiores com seus pais descobriu que o método da professora era diferente. No entanto, manteve os dois métodos, utilizando a abordagem de seu pai em casa e a abordagem da professora na escola. Contudo, de acordo com os comentários das crianças, a grande maioria dessas confere às estratégias ensinadas na escola um peso maior do que às utilizadas por seus pais, mesmo que ambas forneçam o resultado correto a um problema matemático.

Em síntese, os trabalhos desenvolvidos por esses autores sobre questões relativas à escolarização nos tempos de hoje, marcados pela intensificação do processo migratório internacional, apontam para a importância do presente estudo. Isso porque nas escolas da imigração alemã já eram observados tensionamentos relativos aos conteúdos estudados, à forma como eram transmitidos os conhecimentos com o uso da língua alemã e, posteriormente, esses tensionamentos vieram à tona com a proibição dessa língua nos espaços educacionais.

A questão migratória vincula e apresenta aproximações de práticas e de processos de objetivação e subjetivação postos em ação durante o acontecimento da Campanha de Nacionalização e o que atua no contexto atual. Além disso, mais um aspecto se mostra relevante em termos de análise da “história do presente”: perceber o outro como diferença e a inclusão como imperativo de Estado.

Durante a Campanha de Nacionalização, posta em ação de forma compulsória pelo Estado Novo, a busca por uma unificação cultural e a necessidade de uma unidade nacional, suprimindo qualquer tipo de organização autônoma da sociedade, foi amplamente difundida em todo território brasileiro (SEYFERTH, 1997). No período de 1937 a 1945, uma série de decretos e leis foram impostos e causaram impactos na vida dos imigrantes e de descendentes de imigrantes, especialmente nas organizações sociais e comunitárias estabelecidas na região sul do país (estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul).

Uma das medidas mais marcantes foi a proibição do “uso de línguas estrangeiras em público, inclusive nas atividades religiosas”; além disso, “a ação direta do Exército impôs normas de civismo, o uso da língua portuguesa e o recrutamento dos jovens para o serviço militar num contexto genuinamente brasileiro” (SEYFERTH, 1997, p. 97). Disso decorreu o

desaparecimento progressivo de publicações em línguas estrangeiras e de algumas sociedades recreativas, esportivas e culturais que não colocaram em prática as mudanças decretadas pelo Estado. Essa foi uma das principais consequências dos atos de nacionalização que atingiram uma parcela significativa da população brasileira e se vinculavam à exigência do que se considera como um “abrasileiramento” imediato.

No contexto educacional, as primeiras legislações federais que trataram de regulamentar o funcionamento de escolas da imigração foram criadas em 1938 e se referiam à proibição do uso de línguas estrangeiras nas escolas, à obrigatoriedade da língua portuguesa em materiais didáticos e a alterações no currículo com a inclusão de aulas de História e Geografia do Brasil como forma de fomentar o sentimento de patriotismo nos alunos (BREDEMEIER, 2010). Já o decreto-lei nº 1545 de 1939 previa, entre suas demandas, “a construção de escolas públicas em regiões em que a colonização por imigrantes europeus ou japoneses era significativa, a fiscalização do ensino de línguas estrangeiras [...] e a proibição de escolas dirigidas por estrangeiros” (BREDEMEIER, 2010, p. 107).

Mais especificamente no que se refere à Campanha de Nacionalização do ensino no Rio Grande do Sul, as medidas adotadas para a intervenção estatal incluíram: a nacionalização das “escolas estrangeiras” (assim denominadas em documentos oficiais do Estado); a expansão da rede estadual de ensino com a construção de novas unidades escolares; ampliação da oferta de matrículas e nomeação de professores e funcionários que exerceriam atividades técnico-administrativas; e a criação do Corpo de Delegados Escolares Regionais e de Orientadores Técnicos que tinha como finalidade fiscalizar, vigiar e dar assistência as instituições de ensino no Estado (KREUTZ, 2010).

Pela imposição das medidas que buscavam a nacionalização do ensino, “criou-se um clima de tensão e medo na região colonial dos imigrantes e a proibição da língua materna, que era fator de identificação étnico-cultural e religiosa, atingiu a nova geração que passou a um constrangedor silêncio sobre a própria identidade” (KREUTZ, 2010, p. 81 - 82). Além disso, “a escola se tornou estranha para o aluno da imigração, seja pela língua, seja pelo método de ensino” (KREUTZ, 2010, p. 82), uma vez que, nos estabelecimentos de ensino, as imposições do Estado provocaram o afastamento de professores que não estavam de acordo com as exigências legais para o ofício, e os materiais didáticos que eram escritos em língua estrangeira foram substituídos por exemplares em português e aprovados por conselho estadual.

Nesse contexto, os mecanismos de poder postos em ação pelo Estado Novo, com o intuito de nacionalizar os imigrantes alemães e seus descendentes e que gestaram um ideal de identidade nacional, convergiram para o desenvolvimento de um racismo que atuava como uma

inclusão diferenciada⁹ (WANDERER, 2014). A partir da efetivação dos decretos da Campanha de Nacionalização, tanto em âmbito federal, quanto estadual, foi possível disseminar tecnologias de controle sobre os imigrantes alemães e seus descendentes que conduziram a esse tipo específico de racismo, um racismo que não procurava afastar ou excluir essa parcela da população, mas normalizar a sociedade e unificá-la em prol de uma nação brasileira (WANDERER, 2014).

A inclusão diferenciada praticada nesse período nas mais diversas instituições, inclusive nos espaços escolares, “permitia aproximar e, ao mesmo tempo, subordinar” com o intuito de “classificar e hierarquizar as diferenças em níveis de desvios” (WANDERER, 2014, p. 89). Assim, os imigrantes alemães e seus descendentes eram classificados como uma parcela da população desvirtuada que precisava ser assimilada para serem parte da nação, fomentarem o crescimento do país e não serem mais uma “ameaça nazista” ao que pretendia ser a identidade do povo brasileiro (SEYFERTH, 1997). Especificamente, no âmbito escolar, “juntamente com os mecanismos que foram postos em funcionamento [...], uma tecnologia de poder agia também sobre os corpos dos escolares, disciplinando-os, sujeitando-os, constituindo-os como sujeitos de um modo específico” (WANDERER, 2007, p. 90).

Em tempos mais atuais, pesquisas em torno da questão do outro e do imperativo da inclusão no âmbito escolar me levam a estabelecer relações com as práticas que foram instauradas e postas em ação durante a Campanha de Nacionalização do ensino. Lopes e Veiga-Neto (2011) são exemplos de autores que vêm discutindo tais questões juntamente com seus grupos de pesquisa¹⁰, servindo-se de teorizações foucaultianas em torno da subjetividade, da governamentalidade e do neoliberalismo para refletir e problematizar o cenário brasileiro atual com a racionalidade neoliberal, inclusão e diferenças culturais.

⁹ O uso da expressão “inclusão diferenciada” foi balizada pelas discussões de Hardt e Negri (2002), que concebem o racismo como estratégia de inclusão diferenciada (pautados nas teorizações de Deleuze e Guattari). A teoria racista imperial, denominada pelos autores como a forma pós-moderna de racismo, sugere um deslocamento do racismo moderno baseado na biologia para um racismo pautado na cultura. “A teoria racista imperial concorda que as raças não constituem unidades biológicas isoláveis e que a natureza não pode ser dividida em raças humanas. Ela também concorda que o comportamento de indivíduos e suas habilidades e aptidões não são resultado de seu sangue e de seus genes, mas se devem ao fato de eles pertencerem a diferentes culturas historicamente determinadas. As diferenças são, portanto, não fixas e imutáveis, mas efeitos contingentes da história social” (HARDT; NEGRI, 2002, p. 211). Enquanto na modernidade as práticas de exclusão social foram fundamentadas com base em uma teoria da superioridade racial, a prática racista imperial não exclui o outro por uma questão racial, pois são inexistentes diferenças de natureza que caracterizariam as raças humanas. Assim, a segregação na teoria do racismo imperial não se deve a uma hierarquia entre as raças, classificadas como superiores ou inferiores, mas como um efeito das diferenças culturais a partir da performance no mercado da meritocracia.

¹⁰ Lopes é Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/CNPq) e pesquisadora integrante do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES/CNPq), enquanto Veiga-Neto é Coordenador do Grupo de Pesquisa em Currículo e Contemporaneidade (GPCC/UFRGS) e integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/UNISINOS/CNPq).

Compreendendo o neoliberalismo como “maneira de ser e estar no mundo” e, nesse contexto, a escola “como uma instituição encarregada de fabricar novas subjetividades”, Veiga-Neto (2011, p. 38) observa que a instituição escolar é de suma importância para o neoliberalismo, pois nesse espaço os processos econômicos e sociais são “continuamente ensinados, governados, regulados, dirigidos, controlados” (VEIGA-NETO, 2011, p. 39). Para o Estado, as práticas escolares têm papel fundamental para o governo dos corpos dos indivíduos, operando sobre cada um (sujeito) e sobre o coletivo da população (LOPES; DAL’IGNA, 2012).

Nessa conjuntura, a inclusão se configura como um imperativo do Estado brasileiro e promover/garantir a inclusão de todos se impõe à população nos mais diversos espaços, seja no âmbito social, político, econômico e também educacional (LOPES; RECH, 2013). Além disso, a inclusão “implica, pelo seu caráter de abrangência e de imposição a todos, que ninguém possa deixar de cumpri-la, que nenhuma instituição ou órgão público possa dela declinar” (LOPES; RECH, 2013, p. 212).

Após a Constituição de 1988, discursos a respeito da inclusão e da integração se tornaram mais frequentes no cenário nacional, mas não eram tidos como prioridades. Foi a partir do final da década de 90, início dos anos 2000, que a ideia de inclusão se fortaleceu e a inclusão escolar passou a ser apresentada como um problema de Estado e se constituiu como uma responsabilidade de todos os envolvidos no processo educacional (LOPES; MORGENSTERN, 2014). “No Brasil, de uns anos para cá, os discursos sobre inclusão têm sido categóricos: todos devem estar abertos para o outro, todos devem ter consciência de suas fragilidades, todos devem ser capazes, em alguma medida, de conduzir e orientar o outro” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 10). A responsabilidade de incluir é compartilhada por todos, além da mobilização de autorresponsabilização, essa gerada por um movimento de olhar e conduzir a si próprio.

Diversas políticas e documentos oficiais foram produzidos nas últimas décadas pelo Ministério da Educação centradas na perspectiva de consolidação de uma educação que se configure como inclusiva. Lopes e Morgenstern (2014) destacam entre essas normativas a Política Nacional de Educação Especial no Brasil de 1994, que previa a inserção de alunos com necessidades educacionais especiais em turmas regulares; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, que “preconiza a valorização das diferentes potencialidades de aprendizagem, principalmente daqueles que não conseguiram atingir o nível de aprendizagem que lhes era exigido” (LOPES; MORGENSTERN, 2014, p. 188); e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001, que “determina[m]

que todos os alunos devem ser matriculados no sistema comum de ensino” (LOPES; MORGENSTERN, 2014, p. 188).

No cenário que foi se configurando, um conjunto de estratégias, dentre elas as políticas de Estado citadas, ampliaram para todos a garantia de acesso e permanência nas escolas regulares de ensino (SANTOS, 2010). Assim, as escolas especializadas e que proporcionavam classes especiais para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação perderam seu espaço no sistema educacional. Além disso, no que tange às tarefas da escola regular, o movimento inclusivo levou à criação de mecanismos que “asseguem, tanto aos deficientes quanto à população em geral, os direitos de cidadania e uma educação de qualidade para todos” (SANTOS, 2010, p. 132). Nesse sentido, a educação inclusiva é um movimento que mobiliza a todos, que é direcionada para todos e “tem como objetivo aumentar cada vez mais a participação de todos os alunos no currículo escolar e reduzir tanto a exclusão escolar quanto a exclusão social” (SANTOS, 2010, p. 132).

A necessidade de conviver com o outro nos espaços escolares compartilhados e tomando esse outro enquanto diferença (GALLO, 2008) mobiliza ações pensadas na ordem coletiva, gera tensões, institui outros modos de se relacionar entre os sujeitos, atua sobre as subjetividades que se conformam em um ambiente mais inclusivo e novas práticas se constituem, fazendo com que verdades sobre a diferença e as potencialidades dos sujeitos circulem no campo educacional. Todas as práticas e tecnologias postas em ação na maquinaria escolar em prol da inclusão, da educação de todos e do governo do social “são parte de um complexo jogo constitutivo de um tipo de racionalidade governamental capaz de se recriar constantemente, visando sempre abarcar mais um membro em suas tramas” (LOPES; MORGENSTERN, 2014, p. 191). E, ao mesmo tempo, o “respeito às diferenças (traduzidas como diversidade) coloca-se como mote das práticas governamentais na produção de um comportamento transformado e transformador, para o qual todos são convocados a se converter” (LOPES; MORGENSTERN, 2014, p. 189).

Como ressaltado anteriormente, era de interesse do Estado durante a Campanha de Nacionalização incluir os imigrantes alemães e seus descendentes em prol da constituição de um ideal de identidade nacional. Essa inclusão era orientada por tecnologias de controle postas em ação para a inserção e mobilização desse grupo com fins de sujeitar e instituir modos específicos de ser em nome da composição de uma nação brasileira. Levando isso em consideração, as discussões que permeiam esta Tese também se mostram pertinentes no contexto atual em que a inclusão é compreendida como um imperativo de Estado e a diferença se estabelece na relação com o outro.

Em síntese, neste primeiro capítulo - que consiste em uma breve introdução-, expus o tema, o objetivo e os dois conjuntos de questionamentos que nortearam esta pesquisa. Do mesmo modo, procurei ressaltar a relevância deste estudo por diferentes frentes de trabalho: histórica (no que tange ao período da Campanha de Nacionalização), para a educação matemática (devido à importância do estudo dessa disciplina nas escolas da imigração alemã e pela forma com que contribuiu para produzir formas específicas de ser e estar no mundo), teórica (que se refere ao viés analítico em torno da subjetividade e dos processos e modos de subjetivação), política e social (vinculação do tema com o contexto atual de intensificação do processo migratório internacional e as discussões a respeito do outro como diferença e a inclusão nos espaços educativos).

A seguir, apresento a estrutura da Tese, que está dividida em sete capítulos, incluindo esta introdução.

No capítulo 2 – *A imigração alemã e o processo de escolarização no Rio Grande do Sul* – abordo a questão da imigração alemã e do processo de escolarização promovido por essa forma de vida no Rio Grande do Sul. Mais especificamente, trato sobre como a temática da educação matemática se insere nesse contexto. O mesmo está dividido em três seções que têm como objetivo contextualizar a pesquisa e problematizar a educação matemática nas escolas da imigração alemã no período da Campanha de Nacionalização.

No capítulo 3 – *A caixa de ferramentas teóricas* – apresento as ferramentas teóricas que embasaram a análise das narrativas de pessoas que estudaram em escolas da imigração alemã quando do acontecimento da Campanha de Nacionalização. O capítulo está dividido em duas seções, nas quais teço uma discussão apoiada principalmente nas teorizações de Foucault a respeito da constituição do sujeito, mais especificamente sobre o “cuidado de si” e o “conhecimento de si” relacionadas à problemática da subjetivação. Além disso, explicito em que medida as teorizações foucaultianas com relação à subjetivação contribuem para os trabalhos em educação e para esta pesquisa.

No capítulo 4 – *Os caminhos teórico-metodológicos para a produção das narrativas* – procuro enfatizar os critérios para a seleção dos sete participantes e como foram produzidas as narrativas que serviram de material empírico para responder as questões de pesquisa. Os sete participantes são apresentados, procurando situá-los no período da Campanha de Nacionalização e enfatizando aspectos vinculados à vivência dos mesmos. O capítulo também está dividido em duas seções, em que discuto as concepções de narrativa, *Storytelling*, linguagem e discurso que são assumidas nesta Tese e trato da fundamentação teórico-metodológica para a análise das narrativas produzidas com os participantes da pesquisa.

No capítulo 5 – *Rituais escolares presentes nas escolas de “gente de verdade”* – analiso os rituais escolares presentes nas escolas da imigração alemã durante a Campanha de Nacionalização a fim de responder o primeiro conjunto de questionamentos da pesquisa. A mesma está dividida em três seções, conforme os rituais escolares enunciados pelos participantes em suas narrativas. Primeiramente, discute a prática de ensinar, aprender e entoar o Hino da Alemanha antes e durante o acontecimento da Campanha de Nacionalização. Em seguida, analisa a proibição do uso da língua alemã nos espaços públicos. E, por fim, discute o uso de livros escolares, em especial os de matemática, nas aulas das escolas da imigração alemã.

No capítulo 6 – *“Fazer contas, eu tinha que saber!” – A matemática escolar e os processos de subjetivação na campanha de nacionalização* – discuto os rituais escolares de manifestação da verdade de que os alemães eram “indivíduos superiores”, focando a matemática escolar nas escolas da imigração alemã no período da Campanha de Nacionalização. Mais especificamente, procuro responder ao segundo conjunto de questionamentos desta Tese. O capítulo está dividido em duas seções. Na primeira, é analisada a valorização que as famílias de imigrantes alemães davam à aprendizagem da matemática escolar. A segunda seção está dividida em duas partes, as quais são centradas nos rituais que se relacionavam à matemática escolar e que eram praticados nas escolas da imigração alemã. A primeira parte discute os modos de execução e as cobranças que envolviam a realização dos exercícios aplicados nas aulas de matemática e a segunda parte foca a questão dos cálculos considerados “difíceis” e o valor atribuído pelos professores diante da resolução correta de tais exercícios.

Por fim, no capítulo 7 – *Considerações finais* – retomo brevemente as discussões realizadas nos dois capítulos de análise do material de pesquisa, para então, formular o argumento central da Tese: **nas formas de vida da imigração alemã no Rio Grande do Sul, no período da Campanha de Nacionalização, era assumida como uma verdade que os descendentes alemães eram “indivíduos superiores” e a matemática escolar era utilizada para reforçar tal manifestação.** O texto finaliza com algumas questões provocativas que foram sendo elaboradas ao longo da pesquisa e da escrita do trabalho.

2 A IMIGRAÇÃO ALEMÃ E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL

Este capítulo aborda a questão da imigração alemã e do processo de escolarização promovido por essa forma de vida¹¹ no Rio Grande do Sul, mais especificamente, como a temática da educação matemática se insere nesse contexto. Está dividido em três seções que têm como objetivo contextualizar a pesquisa e problematizar a educação matemática nas escolas da imigração alemã no Rio Grande do Sul, no período da Campanha de Nacionalização. A primeira seção – *Imigração, escolarização e educação matemática* – discorre sobre a vinda dos imigrantes alemães para o Brasil, as condições de possibilidade para a implantação e o desenvolvimento das escolas provenientes da imigração e apresenta a educação matemática no contexto das escolas da imigração alemã. Na segunda seção – *O processo de nacionalização do ensino no Estado Novo* – a historicização das escolas da imigração alemã se centra na discussão do período específico da Campanha de Nacionalização. Na terceira e última seção – *Os estudos com foco na educação matemática na forma de vida da imigração alemã* – apresento o estado da arte dos estudos brasileiros, em nível de pós-graduação, com foco na educação matemática, no contexto da forma de vida da imigração alemã.

2.1 IMIGRAÇÃO, ESCOLARIZAÇÃO E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

A imigração alemã é tema recorrente nas pesquisas realizadas em programas de Pós-Graduação no Brasil. O *Portal de Teses e Dissertações da Capes* é um banco de dados que fundamenta essa afirmação, uma vez que em levantamento foram encontradas 132 teses e 371 dissertações a partir dos descritores “imigração alemã” e “teuto-brasileiro”.

Entretanto, como esta pesquisa articula dois elementos (imigração alemã e educação matemática) inseridos no contexto da imigração e da colonização alemã no Estado do Rio Grande do Sul, busquei, por meio do *Portal da Capes*, teses e dissertações que estudaram a questão da educação alemã/teuto-brasileira, para compreender o lugar da escola no processo de mudanças ocorridas com a vinda dos imigrantes alemães para o território brasileiro. Utilizando

¹¹ Em algumas passagens do texto, como este ao qual a nota de rodapé se refere, para fins de harmonia discursiva, uso a expressão “forma de vida” no singular, mesmo mantendo a ciência do que antes destaquei na nota 2 do trabalho.

como palavras-chave “imigração alemã e educação”, “imigração alemã e escola”, “educação teuto-brasileira” e “escola teuto-brasileira”, foram referenciadas um total de 37 teses e 90 dissertações¹².

Diferentemente do que se pode pensar em um primeiro momento, essas teses e dissertações foram produzidas em diversas áreas do conhecimento, tais como Ciências Políticas, Ciências Sociais, Geografia, História, Linguística, Literatura, Música, Sociologia, Teologia, além da própria Educação. Tal observação indica que a temática da escolarização dos imigrantes alemães e de seus descendentes no Brasil vem sendo abordada de diferentes formas por um leque abrangente de campos do conhecimento.

Apresento nesta seção algumas das condições de possibilidade para a formação e o desenvolvimento das escolas da imigração alemã no contexto rio-grandense. Isso, a fim de procurar elementos que justifiquem a afirmação de pesquisadores como Kreutz (1991, 1994), Rambo (1994) e Gertz (2010) de que a escolarização se estabeleceu em razão de uma série de fatores que evidenciam a importância da instituição e da construção de espaços escolares para os imigrantes alemães.

Diante disso, procuro mostrar as condições que permitem analisar as escolas da imigração alemã quanto à sua emergência, inserção no contexto social e cultural no Rio Grande do Sul e seu funcionamento. Isso, inspirada em uma perspectiva foucaultiana de historicização - o enfoque genealógico -, na qual não cabe definir ou interpretar o pensamento e as ocorrências de um determinado período histórico, à procura do oculto ou de uma origem, como na história das ideias que “se encarrega de encontrar [...] um princípio de coesão que organiza o discurso e lhe restitui uma unidade oculta” (FOUCAULT, 1995, p. 171). Basicamente, no enfoque genealógico, Foucault (2002) propõe uma análise histórica que rompa com a busca das origens ou dos marcos fundamentais e com a ideia de continuidade e linearidade histórica.

Ao contrário da história dita como “tradicional”, a genealogia olha e escreve a história partindo “de um problema ou conceito atual e elabora um ‘mapa’ – não dos antepassados, mas sim das lutas e dos conflitos que configuraram o problema tal como o conhecemos hoje” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 34). Nesse sentido, Foucault (2002) questiona a “história dos

¹² O levantamento no *Portal de Teses e Dissertações da Capes* foi realizado no segundo semestre de 2014. Para o descritor “imigração alemã e educação”, foram encontradas 21 teses e 48 dissertações. No caso de “imigração alemã e escola”, o portal retornou 21 teses e 56 dissertações. Com “educação teuto-brasileira”, 6 teses e 19 dissertações. E, finalmente, tendo as palavras-chave “escola teuto-brasileira”, foram encontradas 10 teses e 20 dissertações. Contudo, há teses e dissertações que foram referenciadas em mais de um dos descritores utilizados. Por esse motivo, contabilizando apenas aquelas que eram diferentes entre si, chegou-se ao total de 37 teses e 90 dissertações. Cabe aqui ressaltar que todos os trabalhos disponibilizados em formato digital pelas diversas universidades em seus respectivos bancos de teses e dissertações foram lidos e analisados quanto ao conteúdo e sua possível contribuição para esta Tese.

historiadores” que fazem suas pesquisas balizadas na linearidade de acontecimentos que teriam uma origem e uma evolução ao longo do tempo, sem obstáculos ou rompimentos, e que consideram o problema ou o conceito no presente como uma consequência inevitável e natural do que ocorreu no passado.

Tal concepção de história é amplamente utilizada por pesquisadores da temática da imigração alemã. Kreutz (1991, 1994) e Rambo (1994) são exemplos de autores que baseiam suas análises em uma história contínua de evolução, sem considerar os rompimentos e quebras inerentes ao período estudado. A própria divisão em quatro períodos temporais e lineares, considerados por ambos como as fases de desenvolvimento das escolas da imigração alemã e que serão apresentados posteriormente, ilustra o método analítico dos pesquisadores.

A perspectiva analítica que assumo neste estudo é a genealogia foucaultiana que abandona as certezas das evoluções lineares e neutras, procurando fazer aparecer as discontinuidades e os deslocamentos, examinando as condições específicas de possibilidade para a emergência dos acontecimentos. Ou seja, os materiais históricos, como fontes e escritos de uma época, são revisados “com o objetivo de compreender como se criaram as condições que configuram o presente” e não como objetos contemplativos ou com finalidades eruditas (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 34).

“Quatro noções devem servir, portanto, de princípio regulador para a análise: a noção de acontecimento, a de série, a de regularidade, a de condição de possibilidade” (FOUCAULT, 1998, p. 54). Esses quatro princípios reguladores, tidos como exigências para os trabalhos desenvolvidos pelo filósofo francês, se opõem às quatro outras noções que têm dominado a história tradicional das ideias: a de criação, de unidade, de originalidade e de significação.

A noção de acontecimento em substituição à ideia de criação, de busca pela origem, da vontade de verdade, “é o conjunto de forças presentes no meio e que possibilitaram a emergência de determinada prática” (FAÉ, 2004, p. 412). Por isso, o cuidado do genealogista em escutar a história, demorando nas meticolosidades e no acaso do começo, procurando “reconhecer os acontecimentos da história, seus abalos, suas surpresas” (FOUCAULT, 2002, p. 19) e restabelecendo a singularidade dos acontecimentos.

Contrapondo a ideia de “unidade de uma obra, de uma época ou de um tema” (FOUCAULT, 1998, p. 54), a noção de série se relaciona ao princípio de discontinuidade que seria a análise do objeto de estudo levando em consideração as suas multiplicidades determináveis historicamente (FAÉ, 2004).

O genealogista foucaultiano não procura olhar o tempo passado em busca de restabelecer continuidades que se manifestam no presente, como uma herança, mas apresenta

uma trama de acontecimentos que formaram um caráter ou um conceito, de forma que o que se passou seja compreendido em seu tempo (FOUCAULT, 2002). Nesse sentido, “os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem” (FOUCAULT, 1998, p. 52-53).

O princípio de regularidade evita recorrer à ideia de originalidade centrada no indivíduo (FAÉ, 2004) que procura neutralizar o discurso por meio da estratégia de estabelecer uma série única em que o objeto possa ser datado sequencialmente segundo marcos cronológicos ou encaixados em uma linha temporal (FOUCAULT, 2008). Tanto no método arqueológico quanto no genealógico, Foucault (2008) se interessa em estabelecer regras de formação do discurso, isto é, procura definir “uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações [...] entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas” (FOUCAULT, 2008, p. 43) que possibilitem a passagem da dispersão para a regularidade discursiva.

Por fim, a noção de condições de possibilidade se opõe à significação do discurso. A genealogia, como concebida por Foucault (2002), refuta a ideia de ocultismo e de interpretação histórica e busca fazer aparecer a emergência dos acontecimentos em um estado de forças e de confrontamentos.

Nessa perspectiva, é preciso desvincular a compreensão de discurso como um conjunto de signos “que se referem a determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de reais intenções, conteúdos e representações, escondidos nos e pelos textos, não imediatamente visíveis” (FISCHER, 2001, p. 198). Sendo assim, é necessário ficar no nível do dito, do próprio discurso, da exterioridade, pois não há uma verdade a ser desvelada: “a partir do próprio discurso, de sua aparição e de sua regularidade, passar às suas condições externas de possibilidade, àquilo que dá lugar a série aleatória desses acontecimentos e fixa suas fronteiras” (FOUCAULT, 1998, p. 53). Em suma, fazer história, na perspectiva de Foucault, é “estabelecer as séries diversas, entrecruzadas, divergentes muitas vezes, mas não autônomas, que permitem circunscrever o ‘lugar’ do acontecimento, as margens de sua contingência, as condições de sua aparição” (FOUCAULT, 1998, p. 56).

Assim, tendo em vista as quatro noções fundamentais que são como princípios para a análise histórica na genealogia foucaultiana, ressalto que não tenho a pretensão de esgotar o assunto da Campanha de Nacionalização, entendida aqui como um acontecimento. Nem de abordar em profundidade seus impactos nas escolas da imigração alemã. Mas, sim, balizar essa discussão utilizando os elementos apresentados e “rebelar-se contra um conhecimento imposto,

tirar proveito e assumir os riscos da decisão e de seus próprios pontos de vista” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 35).

Inicialmente, é necessário destacar que há entre os pesquisadores da imigração alemã consensualidade em apontar 1824 como o primeiro ano da imigração alemã no Rio Grande do Sul. Alguns historiadores apresentam indícios de entrada isolada de alemães antes dessa data no território brasileiro. Por exemplo, em 1818, com alemães sendo fixados no Nordeste para instalarem um modelo diferenciado de agricultura (WEBER, 2012).

A primeira corrente imigratória sistemática com 43 imigrantes alemães vindos de Hamburgo chegou à futura colônia de São Leopoldo (anteriormente denominada como Feitoria do Linho Cânhamo) no dia 25 de julho e, no mesmo ano, em 06 de novembro, desembarcaram mais 81 pessoas (WITT, 2001). Até 1929 chegaram aproximadamente 223 mil imigrantes alemães no Brasil, sendo que, no caso específico do Rio Grande do Sul, mesmo sem dados precisos, são estimados que até 1830 perto de cinco mil alemães aportaram no Estado e que nos primeiros cinquenta anos de imigração, o número gire em torno de 20 a 25 mil (KREUTZ, 1991). Apesar do alto índice de alemães que migraram para o Brasil, no período de 1824 a 1930, cerca de 5 milhões de alemães imigraram para diversas regiões do mundo, impulsionados por uma série de fatores, principalmente aqueles relacionados à situação econômica da Alemanha e que serão destacados a seguir (GERTZ, 1987).

Juntamente com a abolição da escravidão e a proclamação da República, o movimento imigratório iniciado nos primeiros cinquenta anos do século XIX e ocorrido em maior número no final do mesmo século pode ser considerado como um dos principais acontecimentos da época (EIDAM, 2009). As amplas pesquisas bibliográficas de Mauro (2005), de Negrão (2008) e de Bredemeier (2010) ajudam a compreender algumas das razões que conduziram os imigrantes a deixarem a Alemanha para se estabelecer no Brasil.

Enfocando as condições socioculturais e de ordens políticas e econômicas vigentes nas regiões europeias em que se falava a língua alemã e que implicaram na decisão de partida dos imigrantes, Mauro (2005), Negrão (2008) e Bredemeier (2010) destacam os seguintes aspectos:

- os constantes desníveis sociais e econômicos existentes na Europa em razão das guerras napoleônicas e que acarretou em um empobrecimento progressivo da população rural;
- a Revolução Industrial, que modificou as relações econômicas entre trabalho e propriedade nos países europeus, e foi fator motivador de crises na economia agrária. Isso porque, nesse período foram desenvolvidas novas técnicas e equipamentos agrícolas que competiam de forma desigual com os camponeses, o que, até mesmo, levou à perda de terras pela falta de condições de competição comercial;

- o acelerado crescimento populacional ampliou o número de pessoas sem propriedade rural, diminuiu a possibilidade de emprego e elevou o número de pessoas em situação de fome e de pobreza;
- a alta densidade demográfica também se caracterizou como um grave problema nas áreas rurais em função de que a partilha das propriedades agrícolas era, por regra, entre todos os numerosos herdeiros, diminuindo a parcela de terra e o sustento para cada família;
- a incômoda dependência dos demais irmãos de famílias numerosas do filho que herdava toda a propriedade paterna, segundo a lei de herança que era aplicada;
- a fome gerada pelas más colheitas no sul e sudeste da Alemanha;
- os altos preços de terras cultiváveis na Alemanha e o elevado custo dos impostos;
- a desigualdade na distribuição da riqueza gerada pelo processo de industrialização que alavancou setores fabris, como os de produção de máquinas, de processos comerciais, de importação e exportação de bens e o sistema bancário;
- o temor de artesãos e operários em trabalhar em fábricas;
- o confronto bélico pela unificação alemã contra a Áustria, Dinamarca e França na segunda metade do século XIX;
- e, ainda, as restrições que católicos e liberais passaram a ter no regime autoritário do chanceler Bismarck (entre 1871 – 1890), que promulgava o protestantismo e o nacionalismo.

Além dos motivos de contingência europeia que impulsionaram os alemães a deixarem seu país de origem, também o Brasil mantinha expectativas quanto ao processo migratório (NOBRE, 2004). Um dos documentos oficiais que evidenciam o empenho do governo brasileiro pela vinda de imigrantes europeus é o Decreto de 16 de março de 1820, que regulamentava a admissão de estrangeiros no seu território (BRASIL, 1820 *apud* SCHNEIDER, 1983, p. 271-272). Nele, o governo brasileiro julgava conveniente a vinda de pessoas de colônias estrangeiras, considerando a tendência de emigrar manifestada por diversos povos da Alemanha e de outros países, em decorrência do excesso populacional. Também concede aos imigrantes vantagens no estabelecimento de Colônias, como as concessões de porções gratuitas de terras por família e a isenção de dízimos e de qualquer outro imposto sobre as terras pelo período de dez anos.

Nesse período, também foram criadas sociedades que promoviam a imigração. Panfletos com propagandas que salientavam os benefícios e as vantagens da ida para o Brasil foram

elaborados e distribuídos tanto por iniciativa do governo brasileiro quanto por grupos da Alemanha interessados na emigração (NOBRE, 2004). Diante das promessas positivas do governo brasileiro em relação à construção de um futuro próspero e das projeções de uma vida melhor, o Brasil foi um dos países que atraíram os imigrantes alemães (MAURO, 2005).

Uma das primeiras iniciativas promovidas pelo governo relacionada ao projeto de povoamento do Brasil se relacionou ao recrutamento de famílias e clérigos alemães pelo Major Anton Schaeffer. Em 1822, o Major, a pedido do casal imperial, foi deslocado para a Alemanha a fim de vender a imagem de prosperidade nas terras brasileiras e apresentar uma série de vantagens para a vinda e criação de colônias alemãs, com a garantia de que as famílias oriundas teriam o direito de manter viva a cultura e os costumes de sua terra natal (WEBER, 2012).

Focando nos interesses por parte do governo brasileiro que possibilitaram o processo migratório, Kreutz (1991), Witt (2008), Bredemeier (2010) destacam os seguintes elementos que se relacionam com a imigração alemã no Rio Grande do Sul: a necessidade de povoamento do território nacional como forma de garantir a segurança das fronteiras, protegendo-as de incursões estrangeiras; a ampliação da produção agrícola e a implementação de indústrias para a geração de impostos destinados ao Estado; a segurança das vias terrestres de comunicação e transporte de mercadorias entre o sul e o centro; o fomento ao desenvolvimento de uma classe social média, intermediária entre o latifundiário e o escravo, que ampliasse o mercado consumidor, diversificasse a economia e a produção de gêneros; o apoio à instalação de artesões; a substituição de mão de obra escrava, ainda que gradativamente; e ainda havia as intenções de ordem “racial” na preferência do governo imperial pela imigração de europeus, já que existia uma clara preocupação em “branquear” o país, eliminando ou reduzindo a presença de negros e mulatos.

Diante da gama de finalidades, motivos e nuances que impulsionaram a vinda de alemães para o território brasileiro e que foram destacadas nessa escrita, Witt (2001) chama a atenção para o tema da imigração argumentando que seria mais coerente tratarmos o projeto brasileiro como “projetos de imigração”. Assim, a imigração não seria tratada “como algo isolado, desvinculado de uma realidade que lhe é subjacente” (WITT, 2001, p. 35).

Além do aspecto ressaltado por Witt (2001) em relação ao amplo projeto promovido pelo Estado para a vinda de imigrantes alemães, também se mostra contingente evidenciar que as ações e os investimentos que fomentaram a imigração e a colonização não se restringiram ao período da vinda dos primeiros imigrantes. Em seus estudos, Neumann (2009, 2012, 2014) observa que, no final do século XIX e primeiras décadas do século XX, a iniciativa privada passou a atuar de forma mais efetiva na fundação de novas colônias étnicas. Um desses

empreendimentos de colonização foi a Empresa de Colonização Dr. Herrmann Meyer, que operou no comércio de terras e colonização de 1897 a 1932. Essa era uma empresa de capital estrangeiro que estava “empenhada em promover um projeto de colonização étnico, a-confessional, voltado a emigrantes alemães” (NEUMANN, 2009, p. 17). O empreendimento de colonização posto em operação pela empresa incluía uma intensa publicação em jornais da Alemanha de artigos informativos e de propagandas que tratavam de noticiar aspectos positivos da imigração alemã para o Rio Grande do Sul (NEUMANN, 2009).

Um aspecto que merece destaque ao se debruçar sobre os interesses do Estado em promover a imigração no país e que faz parte de projetos privados de colonização, como no caso da Empresa de Colonização Dr. Herrmann Meyer, é a etnicidade e o branqueamento da população brasileira que a vinda, não só dos alemães, mas dos imigrantes de origem europeia poderiam ocasionar. Ao falar sobre a vinda dos seus avós para o Brasil, Helga, uma das participantes desta pesquisa, narrou o que se segue:

Pesquisadora: *Você disse que seus avós por parte de mãe e pai vieram da Alemanha para o Brasil...*

Helga: *Sim, sim, isso mesmo. Todos eles vieram pra cá, pro Brasil, tentar uma nova vida.*

Pesquisadora: *Tu conviveu com eles?*

Helga: *Só mais com meu vô e vó por parte da mãe, sabe. Porque eles moravam mais perto da gente e morreram mais tarde que os da parte do pai.*

Pesquisadora: *Você lembra deles contarem algo da vinda e chegada da vinda deles para o Brasil?*

Helga: *Eles me contavam muito como era a vida deles na Alemanha. Era uma vida sofrida. Muito trabalho na roça pra ganhar só o sustento deles e dos filhos. Não era fácil não. Naquela época a gente não faz ideia, porque não é como agora que a vida lá fora parece bem melhor que aqui no Brasil. A gente não imagina, mas eles passavam muito trabalho lá, antes de virem pra cá. [...] Eu sei que quando minha vó e meu vô chegaram no Brasil eles acharam que a vida ia melhorar muito, que eles iam ganhar terra boa e produzir bastante, porque era isso que pessoas tinham dito pra eles na Alemanha. Essas pessoas iam nas casas fazer promessas e vender a vinda deles para o Brasil. [...] Eles não sabiam nada do Brasil antes de chegar aqui. O que eles sabiam era que tinha muita gente que não era da cor branca e tinha muita terra pra produzir. [...] Na Alemanha, essas pessoas que iam fazer o intermédio pra vinda disseram para os meus avós que quando eles chegassem aqui, não era pra se assustar com o número de pessoas de pele escura, que no Brasil era comum, mas que isso ia mudar, porque muitos brancos estavam indo morar aqui. E que eles iam ir morar nas colônias que eram organizadas muito parecidas com o interior da Alemanha, só que com mais terras para as pessoas.*

Pesquisadora: *Seus avós te falaram sobre o que eles acharam das pessoas que moravam aqui quando eles chegaram no Brasil?*

Helga: *Eles não falaram muita coisa. Só que no início eles estranharam o número de pessoas de pele escura. Mas sabe como é, naquela época eles tinham muito*

preconceito com morenos e negros. Meu vô e minha vó não tinham muito contato com eles, porque viviam mais na colônia que eram pessoas que nem eles, que falavam alemão [...].

Helga, 13/07/2013.

Da narrativa de Helga destaco o seguinte trecho que remete diretamente à questão do intento em branquear a população brasileira com a vinda de imigrantes alemães: “*na Alemanha, essas pessoas que iam fazer o intermédio pra vinda disseram para os meus avós que quando eles chegassem aqui, não era pra se assustar com o número de pessoas de pele escura, que no Brasil era comum, mas que isso ia mudar, porque muitos brancos estavam indo morar aqui*”. No caso dos avós da participante, um dos pontos manifestados por aqueles que incentivaram a mudança da família para o Brasil foi a perspectiva de que o número de pessoas brancas iria crescer com a chegada de mais imigrantes, o que permitiria o branqueamento da população.

O objetivo da oligarquia e do Império “em branquear a ‘raça’, uma vez que o número de negros no Brasil sobrepujava em muito a população branca” (WITT, 2001, p. 30), foi uma preocupação nem sempre declarada, mas assumida pela elite branca como fator necessário para o progresso e desenvolvimento do país (NEUMANN, 2012). Tal afirmativa encontrava respaldo na “tese do branqueamento”, que consistia em um “modo de imaginar, no futuro, uma nação moderna, civilizada, com um povo formado pela miscigenação seletiva com o concurso da imigração europeia” (SEYFERTH, 2008, p. 10).

A “tese do branqueamento” assumiu caráter científico e se tornou um enunciado na política imigratória (WEBER, 2012). No Brasil do final do século XIX e início do século XX, são destaque dentre os defensores de tal tese os médicos Sílvio Romero, Nina Rodrigues e João Francisco Lacerda, e ainda o sociólogo Francisco José de Oliveira Viana (WEBER, 2012; NEUMANN, 2009). O desejo de uma nação branca e com características dos povos europeus se manteve presente no ideário político durante a Campanha de Nacionalização até fins da década de 1940 (SEYFERTH, 2002).

Retomando a apresentação do movimento de imigração alemã no Brasil, é relevante observar que diferentemente do que o governo brasileiro prometera na divulgação de abertura do país quanto ao incentivo da imigração para os povos europeus (NEGRÃO, 2008), no caso específico dos alemães, “os problemas se fizeram sentir desde o desembarque dos primeiros imigrantes em 1824” (RAMBO, 1994, p. 11). No Rio Grande do Sul, os primeiros imigrantes desembarcaram em locais despovoados próximos a vales de rios, como o Caí, o Jacuí, o Pardo, o Sinos e o Taquari, e, posteriormente, da zona das Missões e do Alto Uruguai, os quais não

apresentavam estabelecidos uma infraestrutura de moradia e desenvolvimento da atividade agrícola, visto que faltavam ferramentas manuais e sementes, itens indispensáveis para o plantio (RAMBO, 1994).

Autores como Elio Müller (1992), Carlos Hunsche (1975), Adonis Fauth (2005), Aurélio Porto (1934) e Jean Roche (1961), partícipes da historiografia clássica da imigração alemã, afirmam que a precariedade e, até mesmo, a ausência de vias de comunicação entre núcleos coloniais formados por imigrantes alemães e o restante da população composta basicamente por descendentes de lusos, açorianos e escravos que se espalhavam pela zona de campanha, redundaram num isolamento geográfico e social (WITT, 2008). A tese do isolamento defende como consequência um distanciamento dos imigrantes com o restante da população local, das esferas públicas e políticas.

Os historiadores citados consideram que tal situação possivelmente contribuiu para a formação de uma organização própria dos imigrantes alemães, que acabou por conservar características e costumes provenientes de sua terra natal, Alemanha e Pomerânia (região alvo de disputas entre a Polônia e a Prússia, estado da atual Alemanha), surgindo assim “comunidades etnicamente homogêneas, onde a presença do elemento brasileiro era mínima e em que a língua e as tradições foram preservadas” (MAURO, 2005, p. 54).

Conforme os historiados referenciados, essa situação foi sendo modificada apenas no final do século XIX, e se constituiu na “cultura teuto-brasileira”. À margem da ajuda do Estado, a vida dos imigrantes no início do século XIX estava relacionada à luta pela sobrevivência, à derrubada da mata, à construção de casas e instalações destinadas à atividade agrícola, “e, na vida comunitária, com a construção de igreja, escola e algumas associações” (KREUTZ, 1994, p. 21).

Distanciando-se da ideia de isolamento e esquecimento étnico defendida por autores clássicos da história da imigração alemã e que persiste na fala e na escrita de pesquisadores atuais da imigração/colonização alemã, em sua Tese de doutoramento, Witt (2008, p. 38) demonstrou “que estradas às vezes intransitáveis não constituíram empecilho para a comunicação, principalmente quando se visava à articulação política e à conquista de cargos públicos”.

O isolamento das colônias alemãs não se caracterizava como uma exceção do que ocorria em outras regiões do Brasil no século XIX (WITT, 2001). Um exemplo é o caso da colônia situada no Litoral Norte do Rio Grande do Sul, na qual o distanciamento geográfico e a falta de investimentos em estradas dificultavam a comunicação com a capital Porto Alegre. Entretanto, não seria correto afirmar que essa colônia estivesse isolada, visto que documentos

datados do período evidenciam a existência de trânsito de pessoas, relações comerciais e articulações políticas com vilas e localidades situadas nos Campos de Cima da Serra e com a província de Santa Catarina (WITT, 2001).

Além dessas regiões, a Colônia do Litoral Norte do Rio Grande do Sul também mantinha comunicação com a “colônia-mãe” São Leopoldo. Analisando registros de batismo, Witt (2008) constatou inúmeras ligações entre famílias residentes nas duas colônias. Ao escolherem como padrinhos ou madrinhas de seus filhos uma pessoa de outra colônia, mais do que promover laços afetivos, em alguns casos, esses laços também estavam pautados em fomentar e reforçar relações comerciais. Diante desses indicadores que refutam a ideia de isolamento das colônias, o historiador argumenta: “se a tese do isolamento imperasse, a comunicação do litoral brasileiro com o interior (sertão) teria sido praticamente impossível” (WITT, 2008, p. 111).

Sobre o comércio de mercadorias e as negociações com fins lucrativos, se identificou uma intensa ligação de vendas e interesses econômicos entre as colônias (WITT, 2008). Um dos meios encontrados pelos imigrantes para alcançar de maneira mais apropriada esse trânsito comercial, se deu por meio da navegação de rios e lagoas, já que as estradas eram quase intransitáveis ou inexistentes entre algumas regiões. O Rio dos Sinos que ligava a Colônia de São Leopoldo com a capital e também com a Colônia do Mundo Novo (onde hoje se localiza Taquara) é um exemplo de via pluvial que se tornou um importante caminho comercial e permitiu o desenvolvimento das colônias.

No caso da Colônia do Litoral Norte do Rio Grande do Sul (LNRS), sua situação geográfica favoreceu o comércio com os Campos de Cima da Serra e com a província de Santa Catarina por meio de transporte terrestre. As estradas mal conservadas não impediram o desenvolvimento da Colônia, nem “que famílias ‘exponenciais’ do litoral estabelecessem e concretizassem contatos socioeconômicos com São Leopoldo e Porto Alegre” (WITT, 2008, p. 303). Além disso, as dificuldades no trânsito não foram tratadas apenas com lamúrias, tais situações mobilizaram a Colônia e induziram a câmara municipal a “fazer reclamações e solicitações junto às autoridades provinciais. O lamento mais expressivo era aquele que solicitava a abertura ou o melhoramento dos caminhos que interligavam o LNRS com a capital da província e os Campos de Cima da Serra” (WITT, 2008, p. 290).

Outro aspecto analisado por Witt¹³ é a afirmação encontrada em obras defensoras de uma história da imigração alemã romanceada “de que os imigrantes mantiveram-se alijados da

¹³ A análise se vincula ao projeto de pesquisa coordenado por Witt, intitulado “A formação de redes a partir da política e do comércio (Imigração alemã - Rio Grande do Sul - século XIX). Realizado entre 2011 e 2013, o projeto

política e exclusivamente voltados ao trabalho da agricultura e do artesanato” (WITT; BLUME, 2014, p. 98). Segundo observado pelos pesquisadores, após receberem suas terras e construírem suas moradias, os imigrantes passaram a “exercer suas atividades profissionais que traziam na bagagem cultural e profissional” (WITT; BLUME, 2014, p. 104), grande parte delas vinculadas ao artesanato e a exploração da terra pela agricultura. Ou seja, muitos deles mantiveram como fonte de renda os trabalhos que praticavam ainda em sua terra natal.

Contudo, conforme o estudo realizado, seria um equívoco considerar que os imigrantes estivessem aquém da participação política. “Não uma participação político-partidária, mas um envolvimento político-social que visava inserção total na sociedade receptora” (WITT; BLUME, 2014, p. 109). Assim, houve imigrantes ativos no meio político em busca dos seus direitos e de seus conterrâneos por uma inserção social e reconhecimento como cidadãos brasileiros.

No Brasil imperial a legislação atuante impedia a participação de estrangeiros no cenário político nacional, uma vez que estrangeiros não poderiam exercer cargos políticos ou públicos, e as autoridades brasileiras atribuíam uma série de dificuldades para o reconhecimento dos imigrantes como cidadãos. Todavia, tais obstáculos não impediram a inserção de colonos na política provincial de forma direta ou indireta (WITT, 2001; 2008).

Diretamente, houve uma minoria de colonos “exponenciais” (assim denominados por Witt (2008, p. 368) como os imigrantes e descendentes alemães que “eram capazes de se articular politicamente, cooptando as forças necessárias para a concretização de seus objetivos”) que se destacaram no cenário político, inserindo-se nos partidos políticos da época e participando, inclusive, de eleições. Indiretamente, a grande maioria dos colonos era representada pelos “exponenciais” ou chefes locais, que eram tidos como porta-vozes dos interesses das comunidades alemãs.

Diante dos diferentes aspectos apresentados pelos estudos de Witt a respeito da vinda dos imigrantes alemães para o Brasil e dos primeiros anos nas colônias fundadas no Rio Grande do Sul, é possível afirmar que apesar das dificuldades encontradas nas colônias, essas refletiam as condições que se apresentavam nas demais regiões do Estado. Ou seja, não se caracterizavam como uma situação vivenciada exclusivamente pelos imigrantes alemães e seus descendentes, tal como tratado pela historiografia clássica.

de pesquisa teve por objetivo analisar as relações estabelecidas por redes de parentesco em megaespaços de imigração a partir do entrosamento da política e do comércio.

Igualmente, os alemães não se mantiveram isolados em suas colônias, “esquecidos” pela província. Eles procuraram diferentes meios de se integrar à sociedade rio-grandense e garantir seus direitos como cidadãos naturalizados.

A preocupação nos núcleos coloniais em edificar escolas antes mesmo de construir uma igreja foi uma característica singular desde as primeiras levas dos imigrantes alemães, uma vez que esta atitude se diferenciava de outras colônias, como as de descendência lusa e polonesa, que primavam em erguer capelas e igrejas (RAMBO, 1994). Em consequência, geralmente, a escola nas colônias alemãs, além de se ocupar da função educativa, exercia grande importância como centro de encontro comunitário, pois seu espaço também era utilizado para reuniões, festividades e atividades religiosas, servindo, até mesmo, como capela improvisada, onde eram realizados os ritos religiosos (NOBRE, 2004).

Para compreender as razões que conduziram os imigrantes alemães a priorizarem a “instrução elementar”, a fundação de escolas (mesmo que precárias), a lutarem por uma infraestrutura para a atuação do professor e a assumirem o pagamento de uma anuidade que era revertida como salário dos docentes, se faz necessário referenciar a tradição escolar alemã (KREUTZ, 1994).

De início, a relação entre educação e religião, tanto católica quanto protestante, ocupou lugar central nas escolas da Alemanha até o final do século XVIII. Dentre as funções do professor paroquial estava a de ensinar gramática e as quatro operações matemáticas (adição, subtração, multiplicação e divisão) e, prioritariamente, catequizar (KREUTZ, 1991).

Na segunda metade do século XVIII alguns estados alemães começaram a entender a educação numa perspectiva político-social, na qual o Governo deveria passar a se responsabilizar. Com a publicação dos *Regulamentos Escolares* em 1763, “se proclamou [...] a concepção de que a prosperidade econômica, a força política e o bem estar material e social do povo se alicerçavam na educação” (KREUTZ, 1991, p. 36). A frequência escolar passou a ser obrigatória, bem como a preocupação com o preparo e a remuneração dos professores, além da organização de materiais e aperfeiçoamento de métodos didáticos. Sob influência dos escritos de Pestalozzi¹⁴ e dos ideais da Revolução Francesa¹⁵, nas primeiras décadas do século XIX,

¹⁴ Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) fundou várias escolas, lares e pensionatos na Suíça. Seu método de ensino influenciou o sistema educacional alemão. “Ele defendia principalmente um método experimental para testar as leis da natureza que ‘descobria’. Destacou a importância da observação direta [...], e desenvolveu um método de questionamento para a educação da percepção ou educação intuitiva” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 135). Seu ideal escolar se inspirava no ambiente familiar e pregou a democratização da escola, para que esta se tornasse acessível a todas as crianças (DUSSEL; CARUSO, 2003).

¹⁵ Durante a Revolução Francesa (1789 – 1799), que tinha como ideais a democracia, o progresso e a separação do Estado e da igreja, foram estabelecidas as bases de uma instrução pública liberal: “obrigatoriedade, centralização e, em alguns casos, gratuidade e laicidade” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 109).

ocorreram mobilizações em favor de uma escola alemã para todos como condição necessária para o exercício da cidadania, o que impulsionou o desenvolvimento da escola pública na Alemanha. Isso ocorreu no mesmo período em que os imigrantes alemães começaram a desembarcar no Brasil e num momento em que “vieram imbuídos desta mentalidade quanto à importância e função da escola” (KREUTZ, 1994, p. 17).

Durante o desenvolvimento do sistema educacional na Alemanha, houve momentos de crises e retrocessos, nos quais os interesses do Estado implicaram diretamente na implementação e organização das instituições escolares. Entretanto, até o fim do século XIX, a escola pública alemã estava consolidada do ponto de vista técnico e administrativo, e a sociedade havia se curvado ao ideal de que a “instrução elementar” era indispensável para o avanço pessoal e para o bem nacional. Esses ideais possivelmente foram trazidos pelos alemães e são relevantes para compreender a atitude e a iniciativa desses em relação à educação nas colônias alemãs rio-grandenses (KREUTZ, 1991).

Quanto às condições de possibilidade relacionadas à construção e constituição de escolas nas colônias por iniciativa dos imigrantes, outro ponto a ser observado é a própria situação educacional do Brasil daquele período, mais especificamente, a que ocorria no contexto do Rio Grande do Sul. Para isso, as pesquisas de Mauro (2005), Nobre (2004) e L. Ramos (2011) servem como base para essa breve análise.

Durante o período colonial e imperial, o sistema educacional brasileiro era consideravelmente diferente da situação alemã. Enquanto o Estado alemão se mobilizava para a consolidação de uma escola pública e gratuita em nível nacional, no Brasil, a educação formal era um assunto que pouco gerava atenção por parte das autoridades e raros eram os projetos políticos direcionados a esta área que eram efetivados (NOBRE, 2004). Em consequência, a população brasileira era composta por um número elevado de analfabetos. Nesse período, o “sistema escolar encontrava-se num estágio incipiente, com um número de escolas bastante reduzido”¹⁶ (MAURO, 2005, p. 62).

O inciso XXXII do artigo 179 da Constituição de 1824 é um dos documentos oficiais do período que garantia a todos os cidadãos brasileiros o direito à instrução primária e gratuita, algo que não se observou na prática. Três anos mais tarde, em 15 de outubro de 1827, foi promulgada uma Lei que determinou a criação de escolas de primeiras letras em todas as

¹⁶ Cabe observar que no Brasil a luta pela erradicação do analfabetismo se configurou como pauta de discussões em nível federal no final da década de 1970 com o fim do regime ditatorial. Contudo, passou a receber maiores investimentos em termos de formulação e implementação de políticas públicas para o alfabetismo somente na década de 1990 (MORTATTI, 2010).

capitais das províncias, cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Contudo, uma série de problemas de ordem econômica, técnica e logística impossibilitaram a execução da proposta e impeliram o Estado a adiar o ideal de uma educação universal a todos os brasileiros, que havia começado a se discutir no governo imperial (RAMOS, L., 2011).

Outro exemplo malsucedido foi a iniciativa de descentralização do sistema de ensino no país pelo Ato Adicional de 1834. Nele o governo central transferiu a responsabilidade de legislar sobre a instrução pública para as províncias, mas a falta de recursos impossibilitou a criação de uma rede organizada de escolas (NOBRE, 2004).

No Rio Grande do Sul, a situação do sistema educacional estava em consonância com o que ocorria no restante do país no século XIX. Os imigrantes alemães não encontraram um sistema público de ensino organizado e, além disso, o número reduzido de escolas estava concentrado nas regiões com maior número populacional, regiões essas afastadas daquelas em que os imigrantes foram deslocados e estabeleceram núcleos coloniais.

Assim como destacado por Witt (2008), a situação precária, em termos de investimentos por parte da província, não se caracterizava como exclusiva das colônias alemãs, mas inseria-se na conjuntura das condições econômicas, políticas e de infraestrutura que se apresentavam no Rio Grande do Sul como um todo, e em termos educacionais não era diferente. Diante dessas condições de possibilidade que formam a trama dos primeiros anos de imigração, é compreensível que os imigrantes tenham construído prédios escolares nas colônias a fim de suprir a necessidade por uma educação formal para as crianças e jovens, independentemente da negativa da província em auxiliar no fomento ao acesso à escolarização pública (BREDEMEIER, 2010). Nesse sentido, as produções de Kreutz (1991, 1994) e Rambo (1994) ajudam a compreender a dinâmica do processo de escolarização nas colônias, devido aos seus estudos em torno da temática das escolas da imigração alemã.

No que se refere à trajetória das escolas da imigração alemã – que se iniciou quando da chegada dos primeiros imigrantes em 1824 e teve sua gradativa extinção nos anos seguintes a 1938, em decorrência dos decretos de nacionalização das escolas, de 8 de abril e de 12 de dezembro de 1938 – durante o governo de Getúlio Vargas –, ambos os pesquisadores dividem o período de 1824 a 1938 em quatro fases marcantes, seguindo a divisão feita pelo padre jesuíta Theodor Amstad na obra *Hundert Jahre Deutschum in Rio Grande do Sul 1824-1924*, publicado em Porto Alegre/RS, em 1924¹⁷.

¹⁷ Esse livro foi traduzido para o português por Arthur Blasio Rambo e publicado pela Editora Unisinos (São Leopoldo/RS) em 1999, sob o título *Cem anos de germanidade no Rio Grande do Sul 1824-1924*. Na apresentação

Antes de apresentar as principais características das quatro fases do sistema escolar dos imigrantes alemães¹⁸, ainda que de forma sucinta, cabe ressaltar que as escolas da imigração alemã tinham caráter confessional em sua maioria (AMSTAD, 1924): imigrantes filiados às confissões evangélicas e católicas erguiam separadamente suas próprias escolas, especialmente nos núcleos em que predominava uma das religiões. “Em locais onde havia uma mistura confessional significativa desde o início, como por exemplo, em Mundo Novo e Nova Petrópolis, formaram-se também escolas confessionalmente mistas” (AMSTAD, 1924, p. 485), às quais não se poderia atribuir uma determinada confissão.

Entretanto, apesar de as escolas confessionais terem grande relevância no contexto da escolarização dos imigrantes alemães, seria um equívoco “considerar todas as escolas da imigração alemã como caracterizadas pelas mesmas formas de funcionamento e função dentro do contexto em que estavam inseridas” (BREDEMEIER, 2010, p. 95). Assim sendo, devido ao grande número de escolas vinculadas à imigração alemã, não é correto analisá-las como uma única instituição padrão, estruturadas de forma semelhante.

Das fases das escolas da imigração alemã elencadas por Kreutz (1991, 1994) e Rambo (1994), é importante destacar da primeira fase (período de 1824 a 1850) que os imigrantes alemães organizaram, ainda que de maneira precária, as primeiras escolas. Até 1850, foram criadas dez escolas católicas e 14 evangélicas que tinham caráter emergencial (KREUTZ, 1994). Além das próprias instalações físicas serem modestas, o material didático se constituía por um quadro negro e um mapa, e também lousas e estiletes de ardósia para os alunos. Os professores geralmente não tinham formação específica para a carreira de magistério, eram pessoas menos aptas à lida do campo, pessoas com um pouco mais de instrução, artesãos ou ainda religiosos que exerciam a função educativa (RAMBO, 1994).

Outra deficiência identificada na primeira fase do sistema educacional das escolas da imigração alemã se refere ao curto período de tempo que as crianças frequentavam a escola. “O tempo, conquanto fosse curto, também era irregular. Não se observava um período escolar mínimo e uniforme. A duração variava de uns poucos meses até dois ou três anos” (RAMBO, 1994, p. 25). Já em relação aos conteúdos ensinados nesse período, esses se resumiam ao que

de Martin Norberto Dreher, consta a informação de que a maior parte do conteúdo da obra esteve a cargo do Padre Amstad, embora seu nome não constasse formalmente no texto original.

¹⁸ Embora a divisão por categorias temporais se afaste do modelo genealógico de análise concebido por Foucault, um dos autores que assumo como principal referência teórica nesta Tese, a decisão em apresentar as quatro fases das escolas da imigração tem como intuito pontuar alguns aspectos do processo de escolarização dos imigrantes e de seus descendentes, apresentando um panorama geral do desenvolvimento do ensino no período que compreende a vinda dos primeiros alemães ao Brasil e estabelecimento dos núcleos coloniais, até o início da Campanha de Nacionalização que levou a quase extinção das escolas ligadas a imigração.

os professores consideravam estritamente necessário ser estudado naquele período: aprendizado da leitura, da escrita, do cálculo das quatro operações matemáticas (adição, subtração, multiplicação e divisão) aplicadas às necessidades cotidianas e do catecismo (religião) (RAMBO, 1994; KREUTZ, 1994).

Ainda a propósito dessa fase, o governo da Província se preocupava com a criação de escolas públicas nas regiões de imigração, porém as medidas adotadas pelo governo imperial foram restritas a poucas iniciativas. “Enquanto os teuto-brasileiros criaram 24 escolas na incipiente região colonial, havia, na Província, ao todo, 51 escolas públicas até 1850” (KREUTZ, 1994, p. 26).

A segunda fase, compreendida entre os anos de 1850 a 1875, é caracterizada pela ampliação dos núcleos coloniais e também do número de escolas. Até o final de 1875, se somavam 99 escolas, sendo cinquenta católicas e 49 evangélicas. Por outro lado, sob responsabilidade da Província, havia 252 escolas públicas, entretanto, 85 não funcionavam por falta de professores (KREUTZ, 1994). A presença dos padres jesuítas alemães, que começaram a desembarcar em 1849 nas colônias alemãs no Rio Grande do Sul, ajudou a dinamizar as escolas católicas, apoiando-as e fomentando-as tanto em relação à estrutura dos prédios, quanto nas questões de cunho pedagógico e didático (RAMBO, 1994).

Outro fator que refletiu na melhoria da qualidade do ensino, foi a “chegada de uma série de professores egressos de escolas normais europeias” (RAMBO, 1994, p. 30) e ainda a entrada dos Brummer¹⁹ no cenário da Província influenciou a qualificação pedagógica e o aprimoramento dos materiais didáticos das regiões de colonização, em razão de suas formações acadêmicas e suas ideias e posições em relação à organização econômica, social e política. “Em 1870, mais da metade dos professores da colônia teuta da Província eram Brummer” (KREUTZ, 1994, p. 22). Além disso, os prédios escolares foram melhorados, os professores passaram a receber salário fixo e, na maioria dos casos, uma casa para morar e terra para plantar, devido à importância atribuída pelos imigrantes a esta profissão (RAMBO, 1994).

Na terceira fase, que vai de 1875 a 1900, o número de escolas triplicou em relação às existentes em 1875. No Rio Grande do Sul, havia 153 escolas católicas e 155 evangélicas, totalizando 308 escolas (KREUTZ, 1994). Devido à ampliação do número de escolas e de professores, “fez-se sentir a necessidade de uma estrutura formal mais sólida e mais racional”

¹⁹ Os Brummer eram uma legião de em torno de 1800 alemães recrutados pelo governo brasileiro para lutarem na guerra contra Rosas na Argentina (1851-1852) (AMSTAD, 1924). Os soldados deste exército receberam o apelido de Brummer (o que causa zunido, barulho) devido ao modo contestador e questionador que eles se posicionavam nas colônias. Em sua grande maioria, possuíam alto grau de formação acadêmica (KREUTZ, 1994).

(RAMBO, 1994, p. 36). Além disso, nesse período "desenvolveu-se um verdadeiro sistema de apoio ao funcionamento" das escolas da imigração alemã (BREDEMEIER, 2010, p. 99).

A fim de qualificar o ensino prestado nas escolas da imigração alemã e garantir uma orientação didático-pedagógica uniforme e coerente com a ordem confessional as quais as instituições estavam ligadas (AMSTAD, 1924), foi fundada, em 1898, a Associação dos Professores Católicos Teuto-Brasileiros e, em 1901, a Associação dos Professores Evangélicos Teuto-Brasileiros. Também nesse período foram criados os primeiros ginásios católicos e o Sínodo Rio-Grandense (KREUTZ, 1994).

Por fim, a virada do século inaugurou a última fase das escolas da imigração alemã. Nesse período, ocorreu uma expansão numérica da rede escolar. Em 1935 havia 1041 escolas "teuto-brasileiras" no estado do Rio Grande do Sul, sendo 429 católicas, 570 evangélicas e 42 mistas (KREUTZ, 1991).

"Esse período aparece como o mais rico e o mais pujante de todos" (RAMBO, 1994, p. 38), devido a uma série de aspectos que se diferenciam do que foi observado nas fases anteriores. Como, por exemplo: a infraestrutura física das escolas, que foi melhorada com a construção de prédios espaçosos de alvenaria ou de pedra e com a aquisição de mobiliários mais confortáveis; a atualização dos materiais didáticos, principalmente os livros utilizados nas escolas, para que estivessem adequados às circunstâncias regionais e para a geração de "cidadãos responsáveis e úteis"; a maior atenção dada à formação dos professores com a fundação de seminários e de escolas normais; a criação dos Jornais dos Professores Teuto-Brasileiros católicos e evangélicos e da revista *O Livro Escolar* (Das Schulbuch) como meio de comunicação das discussões no campo didático e pedagógico, para a divulgação de materiais didáticos, disponibilidade de professores, dentre outras demandas.

A partir de 1920, com a estratégia do Estado de nacionalização progressiva do ensino por meio da política de concorrência com a abertura de escolas públicas gratuitas nas colônias alemãs, muitas escolas da imigração alemã foram fechadas. Entretanto, o maior impacto contra as escolas da imigração alemã se deu com a estratégia da nacionalização compulsória iniciada em abril de 1938 (KREUTZ, 1994)²⁰.

Com a breve apresentação do contexto histórico da imigração alemã no Rio Grande do Sul, procurei, até aqui, apresentar elementos que ajudam a compreender a trama das condições

²⁰ Pela complexidade e importância desse período já referenciado por Kreutz (1991, 1994) e Rambo (1994) e por outros pesquisadores da escolarização dos imigrantes alemães, a "quarta fase das escolas da imigração alemã" (assim definida por tais autores) será tratado em maior profundidade na segunda seção deste capítulo.

de possibilidade para a formação e o desenvolvimento das escolas provenientes da imigração. Tais elementos reforçam o argumento de autores como Kreutz (1991, 1994) e Rambo (1994), de que a escolarização era uma questão relevante e de ordem prioritária tanto para os primeiros imigrantes que aqui chegaram quanto para seus descendentes e que essa temática se mostra oportuna nas pesquisas em Educação.

Um ponto interessante quanto aos programas de ensino das escolas da imigração alemã diz respeito à ênfase nos conteúdos ensinados nos primeiros anos de escolarização, especialmente no período que antecede a Campanha de Nacionalização. Enquanto que até 1870 as aulas ministradas eram focadas na aprendizagem da leitura, da escrita, do cálculo e da religião, com a constituição das Associações de Professores e a edição dos jornais e periódicos como meio de comunicação entre os docentes, distintos planos de ensino foram discutidos e implementados nas escolas, tendo passado por diversas reformulações ao longo do tempo como forma de adequar as escolas às exigências do momento (KREUTZ, 1994).

Analizando o caso das escolas católicas da imigração alemã, Rambo (1994, p. 128) considera que o programa de ensino proposto de 1900 significou a “formalização daquilo que se imaginava como o mínimo indispensável para a educação dos filhos dos colonos”. Formavam a grade curricular as disciplinas de religião, língua (subdividida entre o estudo da língua alemã e da língua portuguesa, considerada como segunda língua), aritmética e cálculo, realia (termo latino que significa “as coisas reais”, correspondia ao ensino de Ciências, História e Geografia) e o canto. O horário escolar era distribuído em quatro horas diárias durante seis dias da semana, totalizando 24 horas semanais.

Interessante observar que as três matérias com maior carga horária semanal eram as disciplinas de língua (8 horas), religião (6 horas) e cálculo (6 horas). Na ordem de importância das disciplinas do programa de ensino das escolas da imigração alemã, a religião ocupava o primeiro lugar; seguido do ensino de língua, com ênfase no alemão; e em terceiro lugar, o cálculo (RAMBO, 1994).

Várias razões explicam o lugar privilegiado do cálculo no currículo escolar, dentre elas a de que “a familiaridade e o manejo do cálculo, ao menos até o nível de juros simples e compostos, da regra de três e outros, representava o mínimo de ferramental, indispensável para a solução dos múltiplos problemas do dia-a-dia” (RAMBO, 1994, p. 155). Aquilo que Rambo (1994) denomina como “caráter utilitarista da matemática” também é afirmado por Kreutz (1994) quando da análise de livros e manuais didáticos utilizados nas escolas da imigração alemã, evidenciando, ainda mais, o lugar de destaque do cálculo no currículo escolar.

Essas observações indicam que o estudo do cálculo foi uma das preocupações no processo de escolarização dos imigrantes alemães e de seus descendentes, mesmo que de forma incipiente, quando da formação das primeiras escolas. E, além disso, a matemática estudada era atrelada com a “realidade” do aluno e da comunidade²¹.

Como professora de matemática, interessada no que se produz em educação, e devido à minha aproximação com os estudos realizados no campo da Educação Matemática²², meu interesse pela escolarização dos imigrantes alemães se centrou nesta disciplina em particular e, assim como mencionado anteriormente, configurei **a matemática escolar** articulada **às escolas da imigração alemã no Rio Grande do Sul** como tema da pesquisa da Tese, enfocando o período da Campanha de Nacionalização.

2.2 O PROCESSO DE NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO NO ESTADO NOVO

A política educacional do período do Estado Novo (1938 – 1945), durante o governo de Getúlio Vargas, que ficou conhecida como Campanha de Nacionalização, impactou diretamente o funcionamento e a rotina das escolas da imigração alemã. Tal estratégia governamental marcou a fase final das “escolas estrangeiras” (RAMBO, 1994).

Devido ao expressivo número de escolas da imigração alemã no Rio Grande do Sul e ao declínio dessas a partir de 1938, com a instituição de uma série de decretos-lei concernentes à nacionalização do ensino, se fez necessário um aprofundamento nas condições de possibilidade que conduziram o Estado brasileiro a instituir uma série de medidas que intensificaram a propagação dos ideais de construção/imposição de uma identidade nacional coletiva, utilizando para tanto a educação como um dos meios de vinculação das intencionalidades do governo de Vargas (ARENDT, 2005). Até porque, tendo em vista os participantes dessa pesquisa, é exatamente nesse contexto histórico, político e social que eles se encontravam enquanto alunos frequentadores de escolas da imigração alemã.

²¹ Acompanho a discussão de Duarte (2009) em relação ao uso da expressão “realidade”, “entendendo-a não de forma tranquila como algo que preexistia fora do domínio da linguagem e que possua uma essência que a caracterize” (DUARTE, 2009, p. 20).

²² Já no Mestrado, passei a integrar o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação Matemática e Sociedade (Gipems), orientado pela professora doutora Gelsa Knijnik, e pesquisei, na dissertação, a relação família-escola no que diz respeito à Educação Matemática por meio da prática do dever de casa (JUNGES, 2012).

O primeiro ponto a ser discutido quanto às escolas da imigração alemã diz respeito ao uso e ao estudo do alemão oferecidas nessas escolas, sendo que no ensino a língua alemã era considerada a principal, e a língua portuguesa, secundária²³ (BREDEMEIER, 2010).

Vinculadas a um processo acionado pelo ideário germanista (*Deutschtum*) de manter o vínculo com a cultura alemã no Brasil pela conservação da língua materna, e como recurso para a diferenciação e identificação dos imigrantes e de seus descendentes, as aulas nas escolas da imigração alemã eram dadas, quase integralmente, em alemão (ARENDT, 2005). As observações a seguir explicitam a preocupação dos imigrantes alemães de preservar e de reproduzir os costumes culturais da Alemanha com o auxílio das instituições escolares.

Para o pastor e professor luterano Rotermund, editor do jornal *Deutsche Post*, que circulou de 1880 a 1928, e fundador de uma gráfica que produzia livros de conteúdo germânico, era de suma importância para a prática religiosa que as crianças fossem alfabetizadas em alemão, pois poderiam cantar os hinos, estudar o catecismo e ler a Bíblia na língua vernácula da Alemanha. Ele chegou a afirmar que: “quem deixa de sentir e pensar evangelicamente deixa de ser alemão; e vice e versa: quem nega a língua alemã e a índole alemã, também se perderá para a nossa igreja” (ROTERMUND, *apud* DREHER, 1984, p. 93).

Artigos publicados no *Allgemeine Lehrerzeitung für Rio Grande do Sul* (Jornal Geral para o professor no Rio Grande do Sul) indicam que a discussão da manutenção da língua pelas escolas também estava presente nesse periódico (ARENDT, 2005). Os escritos de Kramer (1930) são emblemáticos ao defenderem a centralidade das escolas e da Associação de Professores e Sínodo Riograndense, na preservação do germanismo para a formação de brasileiros mais conscientes: “temos no costume e na língua alemã bem inestimável que pretendemos multiplicar e deixar como santo comissionamento a nossos filhos, para que jamais se extingam, nos pagos sorridentes do Rio Grande do Sul, a maneira de ser alemã e a língua alemã” (KRAMER, *apud* ARENDT, 2005, p. 50).

O uso do idioma nas escolas das comunidades de imigrantes alemães era uma característica presente e marcante que estava associada ao *Deutschtum*, ao germanismo e à germanidade, ou seja, a uma consciência identitária de representação do mundo teutônico

²³ Em sua Tese, Bredemeier (2010) recorre ao uso da expressão *segunda língua* para definir o idioma português falado pelos imigrantes alemães, contemporaneamente considerando “o fato de que o idioma que os imigrantes falavam em seu âmbito familiar era o alemão e que o português era o idioma do contexto em que estavam inseridos no Brasil” (BREDEMEIER, 2010, p. 25-26). Em consonância com os escritos de Barkowski, a autora compreende que o conceito de segunda língua diz respeito à aquisição linguística do português pelos migrantes alemães e seus descendentes, apoiada ou não por aulas e ocupando uma posição secundária como papel social e meio de comunicação.

(SEYFERTH, 1982), embora a defesa pela língua nas escolas não fosse uma unanimidade entre os professores (LORENZ, VECCHIA E FERREIRA, 2008).

Sobre a expressão *Deutschtum*, Neumann (2009, p. 135) alerta que nas bibliografias relacionadas à imigração alemã, “por vezes, [...] é usada para designar simplesmente o conjunto da população de alemães e descendentes. Mas, de modo geral, entende-se por *Deutschtum* uma ideologia e uma prática de defesa da germanidade das populações de origem alemã”.

O termo *Deutschtum* comumente pode ser compreendido como uma categoria referente à nacionalidade alemã, composta pelos traços culturais particulares desse grupo, tais como a língua, a literatura, a religião, o espírito alemão, a lealdade à Alemanha e o parentesco de sangue (*jus sanguinis*) (DIAS, 2006). Na tradição popular alemã do século XIX, a noção de *Deutschtum* introduz “a ideia de que a nacionalidade é herdada, produto de um desenvolvimento físico, espiritual e moral: um alemão é sempre alemão, ainda que tenha nascido em outro país” (SEYFERTH, 1982, p. 46).

A partir da segunda metade do século XIX e até as quatro primeiras décadas do século XX, o germanismo refletiu no pensamento dos professores e religiosos que vinham atuar nas escolas e comunidades alemãs no Rio Grande do Sul. Essa é apontada por Kreutz (2010) como uma das condições de possibilidade da permanência do alemão como a língua de ensino nas escolas da imigração alemã, ao passo que o português era ministrado na condição de segunda língua (BREDEMEIER, 2010).

Seitenfus (1985), analisando a questão da integração nacional dos imigrantes alemães chegados no Brasil no início do século XIX até as primeiras décadas do século XX, observa que a permanência do uso do alemão no lar e nas escolas são características que evidenciam certa despreocupação das autoridades governamentais em integrar os migrantes à sociedade brasileira, especialmente na região sul do país. Dados do primeiro Censo Demográfico realizado pelo IBGE no ano de 1940²⁴ mostram que, dentre as 1.624.689 pessoas que não falavam o português habitualmente no lar, 644.458 falavam alemão, grupo com maior número de pessoas que usavam uma língua estrangeira em seus domicílios.

Denominando como “fraco grau de integração” dos imigrantes alemães e seus descendentes no cenário sócio-político do Brasil no século XIX, Seitenfus (1985) considera que essa situação estava intimamente relacionada com a localização das colônias que viviam de

²⁴ O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é uma entidade de administração pública federal criada mediante o Decreto-Lei n. 218 de 26 de janeiro de 1938. Em 1940 foi realizado o primeiro Censo Demográfico sob organização dessa entidade, entretanto, anteriormente à sua criação, houve outros recenseamentos. O primeiro censo nacional no Brasil foi realizado em 1872 e recebeu o nome de Recenseamento da População do Império do Brasil (IBGE, 2013).

certa forma isoladas. Isso incitaria os imigrantes alemães e seus descendentes a resolverem autonomamente os problemas de ordem comunitária, como, por exemplo, a instalação de escolas²⁵. Para esse historiador, nesse período “as autoridades governamentais, tanto as dos Estados como as da administração central, deixam os imigrantes organizarem-se livremente, pois não existem meios materiais nem vontade política para tomar outra atitude”, e ainda observa que os imigrantes alemães e seus descendentes “não representam nesse momento nenhum perigo para a unidade nacional” (SEITENFUS, 1985, p. 71).

Entretanto, parece incorreto afirmar que o Estado esteve aquém da problemática educacional imigratória no Brasil antes da Campanha de Nacionalização. “Sempre foi possível verificar, desde o início da imigração no país, uma preocupação do Governo das Províncias para as escolas étnicas” (KREUTZ, 2010, p. 76).

Um dos documentos oficiais do Rio Grande do Sul no período imperial que evidenciam esta preocupação é a Lei nº 579 de 17 de maio de 1864, que autorizava a Presidência da Província a contratar professores particulares, nacionais ou estrangeiros, para lecionarem as primeiras letras dentro das colônias provinciais. Em especial, os artigos 2º e 3º da referida lei são claros quanto à primazia do governo provincial em admitir docentes que ensinassem a língua portuguesa nas escolas da colônia. O artigo 2º se refere à preferência para o contrato de professores particulares “que [se] acharem habilitados para ensinar a língua nacional a seus alunos” (INEP, 2004). Entretanto, na falta de professores nessa condição, autorizava-se a contratação de docentes que lecionassem na língua predominante da colônia na qual a escola estivesse instalada. Já o artigo 3º, que trata sobre a remuneração dos contratos, era especificado que os professores que ensinassem a língua nacional poderiam receber um acréscimo de até um conto de réis anualmente em seus vencimentos.

A preocupação do Estado pela permanência do uso da língua alemã mesmo em território brasileiro também incitou discussões de alguns cronistas já na segunda metade do século XIX (LORENZ, VECHIA E FERREIRA, 2008), como por exemplo, Demétrio Acácio Fernandes da Cruz, que em 1863, analisando a situação da colônia de São Leopoldo do Rio Grande do Sul, escreveu que “com prelados e professores alemães, têm os seus filhos brasileiros natos, sido criados pelo sistema, usos e costumes e linguagem germânica [...] e guardam com toda a

²⁵ Tal como já exposto na seção anterior desse capítulo, Witt (2001, 2008, 2014) relativiza a tese que historiadores como Seitenfus defendem do isolamento, tanto entre as Colônias, quanto entre os colonos alemães e seus descendentes com os nacionais. Suas pesquisas trazem elementos que evidenciam o estabelecimento de relações entre os imigrantes alemães e seus descendentes com o restante da sociedade, a inserção desses no meio político e disputa por cargos públicos, e ainda a comunicação entre as próprias Colônias e com a província.

pureza e patriotismo o idioma de seu país natal”. (CRUZ, *apud* LORENZ, VECCHIA E FERREIRA, 2008, p. 4).

Sylvio Romero é um exemplo emblemático de crítico ao uso do alemão como língua principal de comunicação pelos imigrantes e do risco de que ocorresse um separatismo interno no Brasil em função das políticas imigratórias que favoreceram a organização de núcleos comunitários de imigrantes localizados no sul do país (SEYFERTH, 1997). Em seu texto *O Allemanismo no Sul do Brasil* (1910), publicado no livro *Provocações e Debates*, o autor observa que os alemães residentes nos estados da região Sul do Brasil tinham um forte apego aos valores germânicos e não se deixavam integrar totalmente à forma de vida brasileira. Segundo Romero (1910, p. 117, grifos do autor), “é salutar, com a condição da inoculação de elementos éticos de primeira ordem, por todas as regiões do país, de forma que sejam assimilados à nossa gente pelo uso de nossa língua”.

Para esse crítico, o expoente de uma nação é a sua língua, e observando que em algumas colônias alemãs, mesmo já com descendentes nascidos no Brasil, a língua falada era o alemão, isso se configurava como um perigo para a unidade nacional. Romero também cita a expansão da propaganda do *Deutschtum* entre os imigrantes alemães e seus descendentes com o intuito de formarem um “Brasil Germânico” ou uma “Alemanha Antártica”. Dentre as recomendações feitas pelo autor para que essa situação fosse modificada, destaco: “vedar o uso da língua alemã nos atos públicos” e “forçar os colonos a aprenderem o português, multiplicando entre eles as escolas primárias e secundárias, munidos dos melhores mestres e dos mais seguros processos” (ROMÉRO, 1910, p. 165).

Em contrapartida, parece errôneo argumentar que entre os professores e gestores inseridos nas escolas da imigração alemã não havia certa discussão sobre a importância ou não do ensino de português como segunda língua nessas escolas. Pelo contrário, como evidenciam Arendt (2005) e Bredemeier (2010), uma análise dos três periódicos editados no Rio Grande do Sul – *Jornal dos Professores Evangélicos*, *Jornal dos Professores Católicos* e da revista *O livro escolar* – verificou que neles se encontram descritas atividades realizadas com os alunos que focavam no ensino do português, bem como textos e artigos que abordavam o português na condição de segunda língua.

No caso do *Jornal da Associação de Professores Teuto-Brasileiros Católicos do Rio Grande do Sul*, embora houvesse uma preocupação na manutenção da língua alemã nas escolas da imigração alemã e na comunicação diária, também se fazia presente por parte dos imigrantes o desejo em aprender o português para que pudessem ter contato com outras formas de vida (BREDEMEIER, 2010). Dois trechos retirados de jornais confirmam tal observação: “o

conhecimento dessa [língua portuguesa] é de valia para vários e, para muitos, que têm contato frequente com luso-brasileiros. [...] Por esse motivo, a escola deve, dentro de suas possibilidades [...] oferecer essa possibilidade [a aprendizagem da língua do país]” (JAPC²⁶, 1913, *apud* BREDEMEIER, 2010, p. 81); “no que diz respeito à língua do país, as escolas comunitárias católicas nunca deixaram de reconhecer que essa merece a devida atenção. [...] motivos econômicos, políticos e sociais exigem o conhecimento da língua do país” (JAPC, 1928, *apud* BREDEMEIER, 2010, p. 81).

Também era importante para os imigrantes aprenderem português nas escolas e que a formação de professores para atuarem nesse contexto precisaria considerar o ensino da língua portuguesa, como salientado nos excertos a seguir: “em todas as colônias alemãs, os pais desejam que seus filhos tenham aulas de português. Esses desejos não devem ser desconsiderados e todo professor consciente de suas tarefas tentará respeitá-los” (JAPC, 1903, *apud* BREDEMEIER, 2010, p. 152); “o que devemos fazer em relação à língua portuguesa? Devemos aprendê-la [...]. A base para tal deve ser construída na nossa escola primária” (JAPC, 1924, *apud* BREDEMEIER, 2010, p. 152); “a exigência de conhecimentos da língua do país se faz cada vez mais forte. O professor não poderá deixar de introduzir a língua do país em suas aulas e, para tal, ele terá de buscar o conhecimento dessa” (JAPC, 1903, *apud* BREDEMEIER, 2010, p. 155); “um professor sem conhecimentos básicos da língua do país não encontra mais colocação a não ser que, por necessidade, uma comunidade pequena e que não pode pagar muito não consiga um professor melhor” (JAPC, 1930, *apud* BREDEMEIER, 2010, p. 161).

Em relação ao *Jornal Geral do Professor para o Rio Grande do Sul – Folha da Associação de Professores Alemães Evangélicos no Rio Grande do Sul*, se observa que a partir da segunda década do século XX, os articulistas e redatores do jornal passaram a entender a aprendizagem da língua portuguesa nas escolas da imigração alemã como fundamental para o exercício da cidadania, ao mesmo tempo em que defendiam a manutenção da língua e da identidade alemã (ARENDR, 2005). Novamente, como no caso dos artigos publicados no *Jornal dos Professores Católicos*, o apoio ao ensino do português estava atrelado a questões de ordem prática de via econômica e social, como pode ser observado na seguinte citação: “o aluno de hoje ocupará seu lugar na vida econômica e social como soldado, eleitor, funcionário. Nestas

²⁶ JAPC – sigla utilizada por Bredemeier (2010) para se referir ao *Jornal da Associação de Professores Teuto-Brasileiros Católicos do Rio Grande do Sul*.

duas esferas, no entanto, é necessário conhecer a língua nacional. Por direito histórico, esta língua é o português” (ALZ²⁷, 1920, *apud* ARENDT, 2005, p. 131).

Mesmo sem um posicionamento único a respeito do ensino ou não da língua portuguesa, em jornais do início da década de 1930, Arendt (2005) encontrou solicitações de professores das colônias para que ocorressem mais cursos de aperfeiçoamento para a aprendizagem do português, de forma que pudessem “colocar-se plenamente em pé de igualdade ao lado de seu colega brasileiro” (ALZ, 1931, *apud* ARENDT, 2005, p. 132).

Bredemeier (2010), que também analisou os *Jornais dos Professores Evangélicos*, considerou relevante que nesse periódico havia relatórios do início da década de 1920 descrevendo trabalhos e atividades desenvolvidas por escolas vinculadas ao Sínodo Evangélico, no qual o português era mencionado como segunda língua. Ela destacou do material, “uma série de críticas de materiais didáticos para o ensino de português que indicam a boa formação e atualização daqueles que às escreveram” (BREDEMEIER, 2010, p. 50).

Já o terceiro periódico editado no Rio Grande do Sul, *Das Schulbuch, Organ zum Ausbau der Schulliteratur in Brasilien* (O Livro Escolar, Órgão para o desenvolvimento da literatura escolar no Brasil), que não se autovinculava a nenhuma confissão religiosa, foi publicada pela Editora Rotermond entre os anos de 1917 a 1938 e tinha como principal objetivo a qualificação dos materiais e livros didáticos destinados às escolas da imigração alemã. Nesse periódico também são encontrados “textos em que se discutem temas de ordem prática quanto ao ensinar o português como segunda língua” (BREDEMEIER, 2010, p. 52).

Além dos periódicos citados, Kreutz (2008) apresenta outra fonte que evidencia a mobilização da comunidade escolar dos imigrantes alemães e seus descendentes em defesa do ensino da língua portuguesa: o expressivo número de livros e manuais didáticos editados em português e utilizados nas escolas da imigração alemã. A partir de 1900, “o ensino do português tornou-se questão central nas assembleias de professores, sua carga horária foi aumentando gradativamente e houve cada vez maior busca por livros didáticos em português” (KREUTZ, 2008, p. 42).

Uma primeira impressão sobre o processo de nacionalização do ensino, que envolveu a adoção/imposição do português como língua oficial das escolas, pode induzir que isso tenha ocorrido somente por iniciativa do Estado após 1937, com a série de medidas preventivas e decretos que, compulsoriamente, conduziram à nacionalização do sistema escolar particular.

²⁷ ALZ – sigla utilizada por Arendt (2005) para se referir ao *Jornal Geral do Professor para o Rio Grande do Sul – Folha da Associação de Professores Alemães Evangélicos no Rio Grande do Sul*.

Entretanto, já na década de 1920, o governo do Rio Grande do Sul pôs em prática estratégias progressivas de ação nacionalizadora do ensino (KREUTZ, 2010).

Na década de 1920, o governo estadual iniciou uma política de concorrência, no sentido de abrir escolas públicas próximas daquelas procedentes da imigração, de forma com que as escolas estaduais e municipais fossem absorvendo os alunos das escolas da imigração alemã (KREUTZ, 1994). Um depoimento presente no *Jornal dos Professores Católicos* de 1924 ressalta que, a partir de 1920, muitas escolas da imigração alemã começaram a ter dificuldades para se manterem abertas, já que era insustentável a permanência de mais de uma escola em comunidades pequenas, e havia o apelo à gratuidade do ensino nas escolas públicas (JAPC, 1924, *apud* KREUTZ, 1994, p. 28).

Ao que denominou como “competição entre escola pública e escola teuto-brasileira”, Willems (1946) considera que a difusão das escolas estaduais e municipais nas comunidades de imigração alemã se deu em função da boa fama das escolas públicas e “porque eram gratuitas e não oneravam o orçamento familiar” (WILLEMS, 1946, p. 408). Isto porque os livros e materiais didáticos eram fornecidos gratuitamente aos alunos e não havia a cobrança de uma mensalidade, como ocorria no caso das escolas da imigração alemã, que para sua manutenção e para o pagamento dos salários dos professores, cobravam uma taxa escolar mensal dos colonos.

Outro fator que acarretou o fechamento de algumas escolas, cujas aulas eram exclusivamente na língua alemã, foi a chance que algumas famílias viram em fazer com que seus descendentes aprendessem melhor o português, algo que se tornava cada vez mais relevante para a manutenção da vida social (KREUTZ, 1994).

No mesmo sentido, após o início do século XX, grande parte das escolas da imigração alemã situadas em regiões de colonização mista (com famílias oriundas de outros países, tais como as italianas) ou urbanizadas passou a adotar a prática do bilinguismo ou das aulas dadas unicamente em português (WILLEMS, 1946). O aumento das relações entre os imigrantes alemães e seus descendentes com a população que não compreendia alemão causava certa forma de pressão para uma mudança na estrutura curricular na qual se ampliasse o ensino da cultura brasileira e da língua do país.

Diferentemente do observado em outros estados brasileiros²⁸, o governo rio-grandense se mostrou tolerante a respeito da continuidade das escolas de língua alemã até o final da década

²⁸ Cito o caso do estado de Santa Catarina, que em 1917, com a Lei nº 1187 de 05 de outubro e com o Decreto nº 1063, de 08 de novembro, determinou que o ensino das ditas “escolas estrangeiras” deveria ocorrer exclusivamente na língua portuguesa, incluindo nos programas curriculares o estudo da linguagem oral e escrita, a História e a

de 1920, mesmo com a ampliação da “política de subvenção e absorção de escolas particulares pelas administrações municipais” (PAIVA, 2003, p. 113). Um exemplo é o que ocorreu com o fim da Primeira Guerra Mundial: o fechamento das escolas que lecionavam em língua estrangeira foi uma das medidas adotadas pelo governo federal com a entrada do Brasil na guerra, em outubro de 1917, entretanto, findada a legislação de estado de sítio em 1918, o governo do Rio Grande do Sul devolveu “às escolas particulares a total liberdade de ensino que gozavam até 1917” (PAIVA, 2003, p. 113), permitindo inclusive a manutenção do alemão nesses espaços.

Em meados de 1934, a questão do ensino em português se tornou central nos debates dos políticos gaúchos que se inclinavam pela nacionalização quando do processo de elaboração da nova Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, promulgada no ano posterior (PAIVA, 2003). Isso porque a proposta presente na Constituição Federal de 1934 previa a criação de um “plano nacional de educação” no qual o ensino seria ministrado no idioma pátrio, inclusive nos estabelecimentos particulares.

Ao que denomina como “estratégias políticas de nacionalização compulsória do ensino”, Kreutz (2010) indica que no ano de 1937 o então Secretário de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul no período do Estado Novo (1937-1945), José Pereira Coelho de Souza, definiu mecanismos e ações governamentais com vistas à instauração de uma unidade cultural nacional pelo uso da língua portuguesa, do ensino das disciplinas de Geografia e História do Brasil e pela instrução moral e cívica.

Conforme relatado em seu livro *Denúncia: o nazismo nas escolas do Rio Grande* (1941), Souza acusa infiltrações nazistas nas comunidades de imigrantes alemães mediadas pelo consulado alemão e sua inserção nas escolas e associações culturais (GERTZ, 1991; QUADROS, 2007). “Coelho de Souza disseminava a ideia de que não adiantava somente proibir o nazismo, mas deviam ser destruídos todos os ambientes comunitários formados nas colônias, como as escolas e as sociedades” (WEBER, 2012, p. 52). Assim, em 1937 foram adotadas medidas, por um lado, policiais e repressivas, mas também preventivas de caráter educativo, com o objetivo de difundir os ideais nacionalistas e integrar à nação as comunidades formadas por imigrantes.

Geografia do Brasil, a educação cívica e o ensino de cantos e hinos da pátria. Com o término da Primeira Guerra Mundial, a Lei nº 1283, de 15 de setembro de 1919, manteve as legislações citadas, reforçando as punições para as escolas particulares que não viessem a cumprir as disposições estaduais para funcionamento dos estabelecimentos de ensino. Tal situação se manteve ao longo da década de 1920 (ASPHE, 2002).

As medidas preventivas relatadas por Souza (1941) envolveram dois tipos de ações: escolares e extraescolares. As principais atividades extraescolares realizadas em forma de parceria da Liga da Defesa Nacional²⁹ com a Secretaria de Educação se constituíram na Parada da Juventude Brasileira, no dia cinco de setembro, nas Caravanas Nacionalistas que percorriam todo o Estado comemorando as datas cívicas e nas Caravanas de “coloninhos” ou “gauchinhos” realizadas durante a Semana da Pátria (WEBER, 2012).

As ações de caráter escolar se constituíram na ampliação da rede escolar estadual com a criação de novas unidades escolares (no ano de 1937, existiam 170 escolas públicas estaduais, em 1941, esse número subiu para 452), na nomeação expressiva de professores e de funcionários administrativos para as escolas (1704 professores e funcionários foram nomeados entre 1938 e 1939), na nacionalização rigorosa das instituições particulares e na criação do Corpo de Delegados Escolares Regionais e de Orientadores Técnicos, com funções assistenciais, fiscalizadoras e de vigilância sobre as escolas da imigração (SEYFERTH, 2002).

A imprensa periódica gaúcha também causou certa pressão nas lideranças governamentais ao publicar artigos que produziam e disseminavam discursos relacionados ao perigo da atuação das escolas da imigração em território nacional (QUADROS, 2006; 2007; 2009). Analisando o jornal *Correio do Povo*, Quadros (2006; 2007; 2009) observou que no período da Segunda Guerra Mundial houve uma ampliação na circulação de textos em que se cultuava a preservação do espírito de brasilidade e se refutava fortemente o nazismo e a cultura alemã. Um exemplo disso é o editorial publicado em 22 de abril de 1938, escrito pelo general Meira de Vasconcelos, sob o título *Nacionalizemos o ensino*, o qual considera que, até aquele momento, a legislação estadual do Rio Grande do Sul havia sido muito tolerante em relação aos estrangeiros, dando espaço para a organização livre de grupos formados por imigrantes, o que ameaçaria a segurança nacional.

Em termos de legislação no Estado do Rio Grande do Sul, Kreutz (2010) considera os decretos n. 7.212 de 06 de abril e n. 7.247 de 23 de abril, ambos de 1938, como as primeiras leis específicas direcionadas à nacionalização compulsória do ensino (RELATÓRIO, 1939). Quanto ao primeiro decreto, os principais itens relacionados às escolas da imigração são: a obrigatoriedade da alocação, em escolas onde o ensino ocorresse em língua estrangeira, de professores designados pela Secretaria da Educação para o ensino das matérias de língua

²⁹ A Liga da Defesa Nacional foi uma organização com ideários patrióticos criada em 1916, pelo jurista e político Pedro Lessa, pelo político, engenheiro e escritor Miguel Calmon e pelo escritor e poeta Olavo Bilac que, entre as décadas de 1930 e 1940, interferiu na vida nacional em prol do serviço militar obrigatório e de uma educação cívica. Além disso, a Liga apoiava os Aliados na Primeira Guerra Mundial (JÚNIOR, 2011).

portuguesa, História e Geografia brasileira e educação cívica e moral, os quais seriam pagos com fundos das próprias escolas particulares e teriam preferência nos seus horários; ações punitivas que incluíam o fechamento das escolas que não conseguissem cumprir essas prescrições; e a proibição de entrada de recursos estrangeiros para subsidiar tais instituições de ensino, afixação de cartazes em língua estrangeira e homenagens a personalidades estrangeiras. Além disso, os estabelecimentos de ensino particular estavam obrigados a se registrarem na Diretoria Geral da Inscrição Pública. O decreto n. 7.247, assinado pelo então Secretário da Educação José Pereira Coelho de Souza, complementava os itens do decreto anterior estabelecendo as condições de registro, funcionamento e inspeção das escolas pela referida Diretoria (KREUTZ, 2010).

Entretanto, tais decretos permitiam a manutenção da língua estrangeira nas escolas da imigração, o que conflitava com as legislações federais que aferiam sobre o mesmo assunto (PAIVA, 2003). Esse “problema” foi resolvido com a publicação do decreto nº 7.614, em 12 de dezembro de 1938, que passou a regulamentar o ensino particular (REVISTA DO ENSINO, 1940). Além de ratificar o que já havia sido previsto nos decretos n. 7.212 e n. 7.247, o artigo 7º da nova lei determinava que o ensino primário passasse a ser ministrado exclusivamente em português, proibindo o ensino e o emprego de língua estrangeira no turno de trabalho ou fora dele. Já o artigo 10º ressaltava as intencionalidades do Estado na criação de “um perfeito espírito de nacionalidade” entre os estudantes, pois previa que nas escolas em que se lecionavam em língua estrangeira houvesse um ou mais professores brasileiros designados pela Secretaria da Educação.

Em âmbito federal, entre 1938 e 1939, o Estado Novo promoveu uma série de decretos-lei inseridos na política de Nacionalização do Ensino. O primeiro foi o decreto-lei nº 406, de 4 de maio de 1938, conhecido como *Lei da Nacionalização*, que dispunha sobre a entrada de estrangeiros em território nacional (KREUTZ, 2010). Nesse documento, o artigo 93 determinou que, nas escolas rurais do país, o ensino de todas as matérias deveria ser ministrado em português. Ainda, as escolas rurais seriam dirigidas por brasileiros natos; todos os livros destinados ao ensino primário deveriam ser escritos na língua portuguesa (instrução reforçada pelo decreto-lei nº 1006, de 30 de dezembro de 1938, que estabeleceu as condições de produção, importação e utilização do livro didático e indicava como impedimento para a autorização do uso de livros didáticos aqueles que não estivessem escritos na língua nacional); se tornou obrigatório o ensino de História e Geografia do Brasil nos cursos primários e secundários; e o estudo de idioma estrangeiro, permitido no ensino secundário, não poderia ocorrer antes de os alunos completarem 14 anos. Tal decreto-lei foi regulamentado pelo decreto nº 3010, de 30 de

agosto de 1938, que incluiu em sua redação a exigência do ensino de noções (entre elas a Constituição Federal, o Código Civil e as leis penais, especialmente aquelas que tratavam de crimes contra o Estado) sobre as instituições políticas do país nas escolas para estrangeiros adultos (artigo 274).

Nessa conjuntura política na qual o estrangeirismo passou a ser tratado como assunto de segurança nacional, a Nacionalização do Ensino foi estabelecida oficialmente no dia 18 de novembro do mesmo ano, por meio do decreto-lei nº 868, que criou, no Ministério da Educação e Saúde, a Comissão Nacional de Ensino Primário. Essa tinha como uma de suas competências definir ações a serem exercidas “pelo Governo Federal e pelos governos estaduais e municipais para o fim de nacionalizar integralmente o ensino primário de todos os núcleos de população de origem estrangeira” (artigo 2º, inciso b).

Em 1939, o decreto-lei nº 1545, de 25 de agosto, considerado por Dreher (1994) e Kreutz (2010) como o mais importante do período, tratava da adaptação dos brasileiros descendentes de estrangeiros ao meio nacional “pelo ensino e pelo uso da língua nacional, pelo cultivo da história do Brasil, pela incorporação em associações de caráter patriótico e por todos os meios que possam contribuir para a formação de uma consciência comum” (artigo 1º). No que se referia às atribuições diretas do Ministério da Educação e Saúde, eram indicadas: a criação de escolas brasileiras nas regiões com núcleos de estrangeiros e seus descendentes; recrutar professores para atuarem em escolas pertencentes a essas regiões; subvencionar as escolas vinculadas à imigração, principalmente no que tangia ao ensino de línguas, de História e Geografia do Brasil. Esse decreto-lei ainda proibia que estrangeiros assumissem cargos relacionados à gestão das escolas e reforçava a tarefa dos professores, de estimularem e difundirem entre seus alunos o sentimento nacional e o patriotismo.

Houve outras legislações posteriores a essas que reforçavam as intenções do Estado de impulsionar a política de subvenção do ensino privado e colocar em prática ações que procuravam subjetivar os imigrantes alemães e seus descendentes, a fim de que incorporassem o espírito nacionalista - pois, até então, os imigrantes eram tidos por políticos e intelectuais (tais como Romero (1910), Coelho de Souza (1941), Silva Py (1942)) como pessoas não incorporadas ao restante da população brasileira pelo uso da língua alemã e, ainda, pela conservação de hábitos e costumes culturais provenientes de seu país de emigração (GERTZ, 1991).

O discurso da Campanha de Nacionalização foi sustentado principalmente pelo sentimento de “perigo” dos estrangeiros e dos professores da imigração alemã, e influenciou os pensamentos dos jovens através da escolarização (divulgando, por exemplo, o germanismo e o

nazismo). Também “pelo projeto nacionalista do Estado Novo que propunha a uniformização, a padronização cultural e a supressão de formas de organização autônoma da sociedade” (QUADROS, 2006, p. 54).

Atentando para o contexto sul-rio-grandense, Rambo (1994) considera que as ações postas em operação pelo Estado no âmbito educacional foram um golpe “brutal” e “precipitado” que causou “danos irreparáveis”. Dentre essas, o autor argumenta que “a nacionalização intempestiva resultou de fato numa geração de quase analfabetos” (RAMBO, 1994, p 83), isso em decorrência da proibição da comunicação em alemão nas escolas e do uso de materiais didáticos escritos na língua alemã, dificultando o ensino daqueles que, antes de mais nada, precisavam aprender a falar em português.

Outro “dano” observado pelo autor, e que Kreutz (1994) também compartilha, é o desaparecimento do professor como sujeito de referência da comunidade, pois os decretos de nacionalização descredenciaram parte do professorado inserido nas colônias alemãs, seja por esses não falarem (bem) o português, mas também por serem afastados pelos inspetores estaduais quando estes compreendiam que os mesmos não se adequavam às normativas governamentais. A partir de 1940, os professores paroquiais que dominavam o português passaram a prestar concurso público para serem contratados pelo estado ou município, a fim de manterem seus empregos (MAURO, 2005).

Das aproximadamente mil escolas provenientes da imigração alemã existentes em 1938, restaram no máximo 200 com o fim da Segunda Guerra Mundial. “As demais, ou se transformaram em escolas públicas, ou fecharam” (RAMBO, 1994, p. 81). Contudo, o fechamento dessas escolas não ocorreu simplesmente em decorrência da Campanha de Nacionalização promovida pelo governo (KREUTZ, 1994)

O acontecimento da Campanha de Nacionalização precipitou o processo ao instituir medidas nacionalistas exacerbadas e com a política de concorrência na abertura de escolas públicas em núcleos formados por imigrantes alemães e seus descendentes. Entretanto “naquele período estavam presentes outros fatores de pressão para transformar a organização escolar” (KREUTZ, 1994 p. 56), fatores como a necessidade do aprendizado da língua portuguesa e de um maior contato com o restante do povo para a manutenção da vida social que, possivelmente, conduziriam ao fechamento ou à reorganização de muitas escolas da imigração alemã.

Um dado interessante apurado por Paiva (2003) mostra que no Rio Grande do Sul, entre 1938 e 1939, o número de escolas da imigração alemã aumentou de 1775 para 3125 – “exatamente no momento em que estas passam a ser submetidas a maior controle” (PAIVA, 2003, p. 122) – e a partir de 1945, o número dessas escolas decresceu para valores menores que

em 1938. Em contrapartida, o número de escolas públicas cresceu, isso em razão da “política de subvenção e absorção de escolas particulares por parte das administrações municipais” (PAIVA, 2003, p. 123), ou seja, não houve um fechamento em massa das escolas da imigração alemã, mas sim, uma absorção de grande parte dessas pela esfera pública.

Com uma abordagem teórica diferenciada daquela apresentada pela maioria dos autores citados até então, Wanderer (2007; 2014) produziu uma pesquisa que discutiu esse período da história do Brasil no contexto do Rio Grande do Sul operando com ferramentas foucaultianas. Ao compreender a “Campanha de Nacionalização como um mecanismo político atuando na regulamentação da população” (WANDERER, 2007, p. 75), por meio da aplicação das legislações estaduais e federais e da proliferação de enunciados em favor de uma ideia de identidade nacional com o intuito de nacionalizar a todos, Wanderer (2014) observa que esses documentos se constituíram como uma rede de poder que visava administrar uma parcela da população, no caso, os imigrantes alemães e seus descendentes, para a manutenção da ordem e do bem-estar do povo brasileiro, combatendo o germanismo e o nazismo denunciados por Aurélio da Silva Py, então Chefe de Polícia do Rio Grande do Sul, e José Pereira Coelho de Souza, então Secretário de Educação do Rio Grande do Sul.

Apoiada nas noções de racismo de Estado, de Foucault³⁰, e de racismo imperial, de Hardt e Negri³¹, a autora compreende que as ações postas em funcionamento no período da Campanha não se constituíram como uma forma de exclusão ou repulsão dos moradores das “chamadas zonas de colonização alemã” (WANDERER, 2007, p. 86), mas atuavam como mecanismos de inclusão diferenciada “que permitiam aproximar e, ao mesmo tempo, subordinar” (WANDERER, 2007, p. 89).

Isso porque os decretos efetivados pelo Estado Novo, quando do acontecimento da Campanha de Nacionalização, estabeleceram tecnologias de controle sobre a população que visavam não excluir os imigrantes alemães e seus descendentes, mas integrá-los, seguindo as intencionalidades do governo. Exemplos disso são a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa, a criação das Caravanas Nacionalistas e das Caravanas de “coloninhos” ou

³⁰ Após a Revolução Francesa, o racismo biológico e centralizado se transforma em uma estratégia global de Estado na qual a própria sociedade exerce uma forma de pressão e controle sobre si mesma, com fins de garantir uma forma de superioridade e pureza de raças, em prol da manutenção da soberania do Estado (FOUCAULT, 2005).

³¹ Hardt e Negri defendem que na Modernidade houve uma mudança teórica de se entender o racismo, que antes era baseado na biologia e passou a se basear na cultura. “A teoria racista imperial concorda que as raças não constituem unidades biológicas isoláveis e que a natureza não pode ser dividida em raças humanas. Ela também concorda que o comportamento de indivíduos e suas habilidades e aptidões não são resultado de seu sangue e de seus genes, mas se devem ao fato de eles pertencerem a diferentes culturas historicamente determinada. As diferenças não são, portanto, fixas e imutáveis, mas efeitos contingentes da história social” (HARDT; NEGRI, 2002, p. 211).

“gauchinhos” - que procuravam disseminar o culto à pátria -, e a obrigatoriedade do ensino cívico, de Geografia e de História do Brasil.

Além disso, Wanderer (2014) entende que as tecnologias e os mecanismos de poder não se restringiam à regulação e à gestão da população, mas também tinham como intencionalidade o disciplinamento dos imigrantes e de descendentes de alemães sul-rio-grandenses no contexto escolar. A autora fundamenta seu argumento identificando e analisando, sob o viés das teorizações foucaultianas, as técnicas disciplinares postas em ação sobre os corpos dos sujeitos entrevistados por ela e que estudaram em uma escola alemã de Costão (Estrela/RS) quando da Nacionalização do Ensino.

A “arte das distribuições”, que é uma das técnicas associadas à disciplina, consiste em organizar os indivíduos em um determinado espaço, evitando, assim, a formação de grupos ou de aglomeramentos, e tornando “possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos” (FOUCAULT, 2004a, p. 126). Na escola de Costão, a ordem e a otimização do espaço educativo, através de divisões por séries (os mais velhos na frente, enquanto que os alunos da 1ª série se sentavam nos bancos mais afastados) e por gênero, faziam com que houvesse uma localização específica para os alunos. Tal organização espacial facilitava a vigilância sobre o comportamento e as ações dos sujeitos da escola “instituinte mecanismos para melhor conhecê-los e administrá-los” (WANDERER, 2007, p. 96). Esse posicionamento também permitia que os próprios estudantes se regulassem. Assim, cada aluno cuidava de suas tarefas individualmente e também das tarefas dos outros, de forma que o comportamento e a aprendizagem fossem controlados por todos.

O segundo ponto analisado por Wanderer sobre a forma organizacional da classe de Costão diz respeito ao “controle das atividades” desenvolvidas, por meio da manipulação do tempo e da “relação entre os gestos executados pelos indivíduos com seu corpo e com o objeto manipulado” (WANDERER, 2007, p. 97). Esse argumento se vincula à segunda técnica de disciplinamento, no qual se compreende que os programas de ensino privilegiam e controlam a distribuição do tempo com o máximo de cuidado, para a utilização de forma eficiente das mais diversas atividades, durante as quais o corpo deve estar totalmente aplicado à execução de sua tarefa. Para tanto, a disciplina ensina a perfeita posição do corpo com vistas a potencializar o tempo e “impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e de rapidez” (FOUCAULT, 2004a, p. 130).

As narrativas dos integrantes da pesquisa realizada pela autora a conduziram a afirmar que o “aproveitamento máximo do tempo se fazia presente nas práticas pedagógicas da escola de Costão” (WANDERER, 2007, p. 97). Práticas essas como a leitura em voz alta sem aviso

prévio, os cuidados dos alunos em manter a atenção no professor para não “se perderem”, e a aplicação de castigos para aqueles que não conseguissem concluir as tarefas no tempo estabelecido. Já a prática da caligrafia se vinculava a “uma articulação entre o corpo – que não podia ‘deixar um milímetro de espaço’ entre a linha do caderno e as palavras escritas – e o objeto – o caderno” (WANDERER, 2007, p. 98), instituindo, assim, “a relevância da estreita relação entre os gestos executados pelos indivíduos com seu corpo e com o objeto manipulado” (WANDERER, 2007, p. 98).

A terceira função disciplinar destacada por Foucault se refere à “organização das gêneses”. Essa técnica se articula com o “controle das atividades”, sendo que a gerência do tempo garante a organização e o controle máximo de todo o processo, com vistas a se alcançar o melhor resultado final do que foi produzido ou aprendido no desenvolvimento das atividades escolares. Wanderer (2014) observou a operacionalização dessa terceira técnica de disciplinamento na escola de Costão nas narrativas de dois dos participantes de seu estudo, ao descreverem que as atividades e os exercícios propostos pelo professor diferenciavam os alunos pelo “nível” de exigência cobrada e pela tarefa a ser desempenhada por cada um.

Por fim, a “composição das forças” como função disciplinar para a obtenção de um aparelho eficaz também foi observada nas narrativas. Instituindo “um sistema de comando constituído por poucas palavras e explicações, interrompendo o silêncio total por simples gestos, que rapidamente devem ser atendidos” (WANDERER, 2014, p. 100), as manifestações dessa rede de forças atuavam nos sujeitos escolares procurando zelar pela ordem dentro e fora da sala de aula, através do controle realizado pelo professor ou por “informantes” que lhe mantinham a par das condutas dos estudantes.

Cabe ainda ressaltar que, analisando “algumas das formas como o poder se exerceu nas relações pedagógicas efetivadas na escola de Costão ao longo do período da Campanha de Nacionalização” (WANDERER, 2014, p. 137), Wanderer percebeu que tais mecanismos e técnicas disciplinares produziram sujeitos produtivos e dóceis³², moldados com vistas a se tornarem pessoas de um determinado modo, e atuando na produção de subjetividades.

Com a apresentação da pesquisa realizada por Wanderer (2007, 2014), procurei explorar o contexto do acontecimento da Campanha de Nacionalização, principalmente no que diz respeito ao processo de escolarização das formas de vida da imigração alemã nesse período,

³² “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2004, p. 118). Nesse sentido, o poder disciplinar procura reduzir a mobilização política produtora de individualidades, ao mesmo tempo em que promove o potencial econômico dos corpos de forma que os indivíduos sujeitados a esse disciplinamento se tornem úteis para a sociedade.

evidenciando pesquisas já existentes e a possibilidade de analisar outros mecanismos postos em ação e presentes nessa trama.

Ao abordar nessa seção o acontecimento da Campanha de Nacionalização ocorrida no Estado Novo e seus impactos nas escolas da imigração alemã, tendo como base o enfoque genealógico em uma abordagem foucaultiana, busquei adotar uma visão na qual o fator linguístico do uso ou não do alemão no território brasileiro assumiu papel central. Isso porque as restrições impostas à língua alemã tiveram grande repercussão nas comunidades constituídas por imigrantes alemães e seus descendentes, bem como nos espaços escolares marcados pelo seu uso e que também procuravam manter viva entre os mais jovens traços culturais dos imigrantes vindos da Alemanha.

Do mesmo modo, procurei apresentar a trama histórica e a atmosfera que possibilitou/levou os governos brasileiro e sul-rio-grandense a implementar uma série de decretos-lei que repercutiram no modo de vida dos imigrantes alemães e seus descendentes e, especialmente, nas escolas da imigração alemã do Rio Grande do Sul. Instituições escolares que se viram obrigadas a ajustar seus programas de ensino e suas estruturas organizacionais para continuarem com suas atividades.

Além disso, analisando o que já foi dito sobre esse período por outros pesquisadores, observei que não só as medidas legais acionadas pelo Estado produziram efeitos sobre as escolas da imigração alemã, mas também as pressões de cunho social e econômico, com vistas a uma maior integração dos imigrantes alemães e seus descendentes com o restante da população brasileira.

Na próxima seção, apresento os estudos (em número bastante reduzido) que aproximam o âmbito da educação matemática e as escolas da imigração alemã no contexto da Campanha de Nacionalização. Uma vez apresentados os resultados dessas pesquisas, evidencio suas diferenças teóricas, metodológicas e quanto aos objetivos com os que conformam minha Tese.

2.3 OS ESTUDOS COM FOCO NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NAS FORMAS DE VIDA DA IMIGRAÇÃO ALEMÃ

Como já exposto, esta Tese tem como tema a matemática escolar e as escolas da imigração alemã no Rio Grande do Sul. Mais especificamente, direciono meu olhar para o que os participantes dessa pesquisa narraram sobre a matemática escolar nas escolas da imigração alemã durante a Campanha de Nacionalização, isto sob a matiz dos processos de subjetivação.

Nas seções anteriores que compõem este capítulo, procurei enfocar as questões de cunho histórico, econômico e social relacionadas à imigração alemã no Rio Grande do Sul, às condições de possibilidade para a formação e o desenvolvimento das escolas provenientes da imigração e o período da Campanha de Nacionalização (compreendido como acontecimento) ocorrido durante o Estado Novo e suas implicações nas escolas da imigração alemã. Ainda foi evidenciado que nas escolas da imigração alemã a matemática era uma disciplina importante do currículo desde o início das primeiras iniciativas de escolarização. Assim sendo, nesta seção, foco a questão da educação matemática nas escolas da imigração alemã em estudos já realizados em nível de pós-graduação, a fim de reforçar a importância deste estudo e expondo distanciamentos e aproximações desta Tese e das pesquisadas analisadas.

A fim de descrever e analisar os estudos brasileiros com foco na educação matemática, no contexto das formas de vida da imigração alemã recorri ao *Portal de Teses e Dissertações da Capes*. Utilizando diversos descritores, como “(educação) matemática e imigração alemã”, “(educação) matemática e colonização alemã” e, ainda, “(educação) matemática e escola teuto-brasileira”, foi possível identificar um número muito reduzido de teses e dissertações que fossem pertinentes a esta pesquisa: três teses e apenas uma dissertação. Este levantamento mostrou o quão pouco foi produzido em nível de pós-graduação sobre a educação matemática nas escolas da imigração alemã.

Das três teses de doutoramento, duas foram desenvolvidas na Universidade Estadual Paulista junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (GAERTNER, 2004; MAURO, 2005) e a terceira, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (WANDERER, 2007). A dissertação, mais recente, foi apresentada no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática da Universidade Regional de Blumenau e esteve sob orientação de Gaertner (EISSELER, 2012).

Inicialmente, apresento a Tese de Gaertner (2004), intitulada *A Matemática Escolar em Blumenau (SC) no período de 1889 a 1968: da Neue Deutsche Schule à Fundação Universidade Regional de Blumenau*, que procurou resgatar aspectos históricos da educação e da matemática escolar na região de Blumenau, de colonização alemã, no período de 1889 a 1968. Utilizando a História Oral como metodologia de pesquisa e o depoimento gravado como procedimento para a produção de narrativas, a pesquisadora entrevistou onze ex-alunos e antigos professores de matemática de duas escolas localizadas em Blumenau³³.

³³ No que tange às principais referências utilizadas, a autora cita Fiori (1975, 2003), Garnica (2002, 2003), Garrido (1992, 1993), Kormann (1990, 1994), Kreutz (1991, 1994), Meihy (2000) e Seyferth (1981, 2003), entre outros.

Em relação à matemática escolar, Gaertner (2004) aborda que o ensino da aritmética era prioritário nos programas de ensino, juntamente com o ensino da língua alemã. Os programas analisados pela autora para as primeiras séries tinham como objetivo “fazer com que o aluno soubesse contar e escrever os numerais, realizar operações de adição, subtração, multiplicação e divisão de números naturais e, também, de números decimais e fracionários; os sistemas monetários e de medidas, a regra de três e cálculos com juros” (GAERTNER, 2004, p. 67), de modo que esses conhecimentos fossem aplicados na vida diária e nas atividades econômicas, o que vem ao encontro com o que também foi observado por Rambo (1994).

O cálculo “mental” (ou seja, aquele realizado sem o uso da escrita ou de outras tecnologias) e a resolução de problemas eram duas estratégias recomendadas pelos programas para que os professores fizessem uso. O primeiro, para que os alunos desenvolvessem o raciocínio lógico e a memorização, e o segundo, pertinente à preocupação de uma aplicação da matemática na vida cotidiana dos imigrantes alemães e seus descendentes.

Em classes mais avançadas, a Aritmética era substituída pela Matemática e seu conteúdo programático era um misto de álgebra e aritmética. Além disso, o ensino da Geometria e do Desenho era tratado de forma interdisciplinar desde as classes iniciais. No que diz respeito à análise dos depoimentos dos participantes da pesquisa, a autora observou três falas recorrentes: que as aulas de matemática eram consideradas muito importantes, que eles aprendiam na escola pela memorização e que a ênfase das aulas estava no estudo das quatro operações: somar, subtrair, multiplicar e dividir.

A dissertação de Eissler (2012), intitulada *Contribuições da Escola Teuto-Brasileira ao Ensino de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, seguiu os mesmos métodos de abordagem e de procedimento³⁴ de sua orientadora, Gaertner (2004). O estudo teve como objetivo analisar os aspectos educacionais presentes em uma escola localizada em Jaraguá do Sul (SC) e definida por Eissler (2012) como teuto-brasileira. Além disso, buscou apontar possíveis contribuições que esse tipo de escola poderia dar ao processo de ensino e de aprendizagem da matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental nos dias atuais. Para empreender o estudo, o autor realizou entrevistas com ex-alunos da escola da imigração alemã

³⁴ Como “método de abordagem”, Eissler (2012) compreende a História Oral baseada em Garnica (2003), que possui como principal característica a oralidade, a qual permite o resgate do indivíduo no processo histórico. Esse resgate se dá por meio de entrevistas orais que geram documentos analíticos, uma das etapas do que Meihy (2000) denomina de “método de procedimento” da História Oral. Em conformidade com Meihy (2000), Eissler enumera oito etapas da História Oral: elaboração do projeto, definição dos entrevistados, planejamento das entrevistas, transcrição, conferência das transcrições, autorização do uso das entrevistas, arquivamento, publicação dos resultados.

Jaraguá, fechada em 1939 e localizada no município em questão, e análise documental em livros didáticos (de autoria de Otto Büchler), jornais, artigos e revistas científicas³⁵.

Com relação à matemática escolar, uma das conclusões do autor foi a de que o ensino do conceito de número “ocorria com a utilização de diferentes formas de representação: os dedos da mão, pontos, traços e se iniciava com a notação matemática já em um primeiro momento, buscando aproximar a criança a uma nova representação” (EISSLER, 2012, p. 83). Outros pontos observados, que igualmente foram abordados na pesquisa de Gaertner (2004), dizem respeito à prática do que denominou como cálculo “mental” (realizar contas mentalmente) e “oral” (como, por exemplo, na prática de avaliações orais), que tinham como finalidade a compreensão e a fixação dos conteúdos e também a realização rápida de cálculos, e o uso de situações-problema, que procuravam estar relacionados às vivências da comunidade em que esses alunos estavam inseridos.

Eissler (2012, p. 84) também destacou que os alunos “tinham muito contato com o estudo das frações, pois era muito frequente a notação de número fracionário em situações cotidianas. O ensino de frações estava relacionado com medidas de comprimento, massa, capacidade e unidade monetária”.

Assim como Eissler (2012) analisou os livros didáticos de Otto Büchler, amplamente utilizados nas escolas da imigração alemã, na pesquisa de Mauro (2005) alguns dos documentos usados na pesquisa foram justamente as mesmas obras. A Tese de Mauro, intitulada *Uma história da matemática escolar desenvolvida por comunidades de origem alemã no Rio Grande do Sul no final do século XIX e início do século XX*, teve como foco o que o próprio título já anuncia, ou seja, historicizar a trajetória de construção e organização do saber matemático nas escolas da imigração alemã no Rio Grande do Sul.

Mauro (2005) utilizou como material empírico manuais didáticos e materiais de suporte específicos produzidos especialmente para os professores dessas escolas, tais como os jornais *Lehrerzeitung: Vereinsblatt des deutschen katholischen Lehrervereins in Rio Grande do Sul* (Jornal do Professor: Periódico da Associação Católica Alemã de Professores no Rio Grande do Sul) e *Allgemeine Lehrerzeitung für Rio Grande do Sul: Organ des deutschen evangelischen Lehrervereins* (Jornal do Professor para o Rio Grande do Sul: Órgão da Associação Evangélica Alemã de Professores), o periódico *Das Schulbuch: Organ zum Ausbau der Schulbuchliteratur*

³⁵ Entre os autores que embasaram teoricamente as discussões de Eissler, podemos citar: Alberti (2000), Baraldi (2003), Choppin (2004), Fiori (1991), Gaertner (2004, 2008), Garnica (2003, 2010), Hoff (2003), Klug (1994), Kreutz (1994), Meihy (2000, 2007) e Seyferth (1999).

in Brasilien (O Livro Escolar: Órgão para a ampliação da literatura escolar no Brasil) e, ainda, artigos de autoria de Adolf Büttner.

Conforme afirma Mauro (2005), o campo de estudo que dá suporte à sua pesquisa se inscreve na área de História da Educação Matemática. Quanto à metodologia de discussão dos materiais, a autora se baseou na análise de conteúdo, como compreendida por Bardin (1991), por meio da inclusão de inferências, o que “é o procedimento intermediário entre a primeira etapa, a *descrição* (enumeração das características do texto, [...]), e a última fase, a *interpretação* (significação concedida às características do texto), que permite a passagem explícita e controlada de uma à outra” (MAURO, 2005, p. 13, grifos da autora). Esse procedimento se caracteriza por deduzir logicamente como foram produzidos os documentos.

Em termos de análise das publicações periódicas (os dois jornais e a revista citados anteriormente), Mauro (2005) conseguiu realizar um levantamento dos livros didáticos de matemática mais citados trazidos da Alemanha pelos imigrantes e aqueles produzidos especificamente para as escolas da imigração alemã. Também considerou ter sido possível perceber como ocorria o processo de produção, reformulação e divulgação das propostas de ensino da matemática e dos livros didáticos, além de informações sobre os autores de tais obras.

Sobre os mecanismos ou estratégias de um ensino de matemática focado para as escolas da imigração alemã, a autora identificou certas recorrências nos artigos presentes nos três periódicos. Quanto ao conteúdo, havia a recomendação dos professores não se limitarem ao estudo da matemática em si mesma, visto que os alunos precisavam “ser preparados para a vida social, para a vida cotidiana” (MAURO, 2005, p. 224).

No que diz respeito aos aspectos pedagógicos, era importante que o professor procurasse sempre estimular as crianças, nunca rindo de seus erros, observando e atentando para “os diferentes níveis de habilidade dos alunos” (MAURO, 2005, p. 232). Sobre a utilização do que a autora denominou de “tarefas aplicadas” ou da “aritmética do dia-a-dia”, que deveriam ser apresentadas após os alunos terem aprendido a resolução dos algoritmos e dos conceitos matemáticos, essa “representava para as escolas da colônia o verdadeiro objetivo prático de toda aula de aritmética, sendo de interesse especial as lições aplicadas particularmente no 4º e 5º anos escolares” (MAURO, 2005, p. 234).

Da análise dos livros de aritmética usados nas escolas da imigração alemã (de autoria de Otto Büchler, Nast e Tochtrop, Matthäus Grimm), Mauro (2005) aborda os seguintes elementos: o ensino dos conteúdos procurava vincular a escrita com representações figurativas (exercícios com imagens ou ilustrações); indicação de que a tabuada de 1 a 10 precisava ser decorada; repetição de exercícios orientados para a memorização de conteúdos; grande

quantidade de listas de exercícios repetitivos quanto ao estilo e ao tipo; indicação do uso do cálculo “mental” em exercícios específicos e dicas de como calcular “mentalmente” de modo mais rápido e eficaz; preocupação dos autores em apresentar exercícios e problemas contextualizados, aplicados a situações do contexto de vivência dos alunos “ligadas à escola, venda, população, às divisões de tempo (hora, dia, semana, ano); ao dinheiro; aos animais, gêneros alimentícios (feijão, carne, etc.),” (MAURO, 2005, p. 185), além do trabalho prático com as unidades de peso e de medida e de elementos básicos da geometria.

A partir da leitura dos trabalhos de Mauro (2005), Eissler (2012) e Gaertner (2004), percebo recorrências quanto à matemática transmitida nas escolas da imigração alemã, que convergem com o que já havia sido indicado por Rambo (1994, p. 156): “a criança era submetida durante os quatro anos de escola a um tirocínio cerrado de cálculo, tanto escrito, como mental”, além disso, “o aprendizado do cálculo consistia na sua natureza eminentemente prática. Basta consultar os manuais de aritmética e de cálculo da época para comprová-lo”. E, ao que me parece, foram esses pontos que os três autores procuraram dar conta em suas pesquisas, valendo-se para isso de entrevistas com pessoas que estudaram ou lecionaram em escolas da imigração alemã, a partir da descrição e análise dos livros e manuais didáticos utilizados em tais escolas e, também, dos periódicos destinados aos professores da época.

Acredito que, pelas teses de Gaertner (2004) e Mauro (2005) e pela dissertação de Eissler (2012), dois aspectos relacionados ao ensino e ao aprendizado da matemática nas escolas da imigração alemã merecem destaque. O primeiro, referente ao uso do cálculo denominado “mental” como estratégia para a resolução de problemas. E o outro, no que diz respeito a uma possível preocupação com a aproximação dos conteúdos matemáticos com o “cotidiano” do aluno, especialmente, nos cálculos que envolviam sistemas de medida, de peso e monetário, cálculos com números decimais e fracionários e também de juros.

Assim, mesmo que não tenha sido esgotada a discussão quanto à matemática escolar nas escolas da imigração alemã, entendo que as três pesquisas destacadas ajudam a compreender esse contexto e penso que outros enfoques também merecem ser observados nessa conjuntura. Um exemplo é a pesquisa desenvolvida por Wanderer (2007, 2014), que caminha por uma direção distinta e aponta outras possibilidades de análise sobre a educação matemática no contexto das formas de vida de regiões da imigração alemã no Rio Grande do Sul.

A Tese de Wanderer (2007), intitulada *Escola e matemática escolar: mecanismos de regulação sobre sujeitos escolares de uma localidade rural de colonização alemã do Rio Grande do Sul*, teve como objetivo analisar “os discursos sobre a escola e a matemática escolar de um grupo de colonos, descendentes de alemães e evangélico-luteranos, que frequentavam a

escola de Costão, uma localidade da zona rural de Estrela (RS), quando da efetivação dos decretos que instituíram a Campanha de Nacionalização” (WANDERER, 2007, p. 209). Para isso, a autora escolheu como aportes para o estudo as teorizações pós-estruturalistas, mais especificamente, tendo como base os pensamentos do filósofo Michel Foucault e o campo da Etnomatemática, concebida na interlocução das ideias do próprio Foucault e também de Ludwig Wittgenstein, apresentadas em sua obra *Investigações Filosóficas*.

O material de pesquisa delimitado pela autora é composto de narrativas protagonizadas por três mulheres e quatro homens que frequentaram a escola no Rio Grande do Sul quando do acontecimento da Campanha de Nacionalização; cartilhas de matemática (*Meu livro de contas* de Nast & Tochtrop, também analisada por Mauro (2005)); cadernos de cópia e de ditado usados naquela instituição; e um texto produzido por um dos participantes do estudo.

O exercício analítico permitiu que Wanderer (2014) observasse a produção de distintos jogos de linguagem³⁶ nas narrativas dos sujeitos entrevistados. Primeiramente, a autora evidenciou que os jogos de linguagem da matemática escolar de Costão eram marcados pela escrita, abstração e pelo formalismo, apresentando semelhanças de família³⁷ com os jogos de linguagem matemáticos praticados pelos participantes em suas atividades cotidianas, nas quais utilizavam regras gramaticais constituídas pela oralidade, pela decomposição, pela estimativa e pelo arredondamento de valores.

Outra afirmação foi a de que “a matemática da escola de Costão atuava como mecanismo de regulação do pensamento dos escolares por meio da imposição de uma língua para a comunicação na escola (o português), pelas atividades pedagógicas e pela estrutura do conhecimento matemático” (WANDERER, 2007, p. 213). Examinando o material de pesquisa, a autora observou que a instituição do português como único idioma da escola fez “com que os estudantes operassem matematicamente em outra língua, [...], produzindo rupturas na forma de pensar e raciocinar dos estudantes” (WANDERER, 2007, p. 183).

Entretanto, para alguns participantes da pesquisa, a troca de idioma não acarretou mudanças em sua forma de pensar por seguirem a lógica dos algoritmos escritos em português, que possuía semelhanças àquela utilizada para nomear os números na língua alemã. Isso porque,

³⁶ Esta expressão, tal como entendida por Wittgenstein (1999), será tratada em profundidade no capítulo 4 desta Tese. Neste momento, é suficiente explicar que os diferentes contextos e situações nas quais uma palavra ou expressão é usada fazem parte de jogos de linguagem específicos. O significado de uma palavra depende de seu uso na linguagem, o que leva à variação de significados, e ela ser utilizada em diferentes contextos e situações. Assim, é por meio dos jogos de linguagem que a palavra adquire significado (WITTGENSTEIN, 1999).

³⁷ A expressão “semelhanças de família” foi empregada por Wanderer (2014) em conformidade com as teorizações de Wittgenstein (1999). No capítulo 4, discuto sobre o uso dessa expressão pelo filósofo.

como a racionalidade da matemática escolar era marcada pelo formalismo, pelo uso de algoritmos e pela abstração, alguns participantes relataram que a troca do idioma na escola não alterou a maneira para a resolução de operações matemáticas, para a escrita dos números e para a escrita da “conta armada”, “pelo fato de ser a lógica do algoritmo escrito semelhante àquela que rege a enunciação dos números na língua alemã (pelo menos para unidades e dezenas)” (WANDERER, 2007, p. 183).

Além disso, a autora observou que a matemática escolar, sustentada por práticas de repetição e de memorização, e pela instituição de modos específicos de efetuar operações e de resolver problemas, baseados nos algoritmos escritos, na tabuada e em determinadas decomposições, também “atuava como mecanismo de regulação do pensamento de estudantes e professores” (WANDERER, 2007, p. 208), por instituir uma racionalidade específica marcada pela linearidade, pela hierarquia e pela ordem.

Para que fiquem explícitas as diferenças entre os quatro trabalhos descritos anteriormente, centrados na questão da educação matemática nas formas de vida das escolas da imigração alemã e esta Tese, retomo o objetivo dessa pesquisa: **analisar como a escola e, em particular, a matemática escolar, operavam como parte dos processos de subjetivação de escolares descendentes de imigrantes alemães no Rio Grande do Sul no período da Campanha de Nacionalização.**

A pesquisa que me proponho a desenvolver, num certo sentido, dá continuidade ao discutido por Wanderer (2007, 2014). Suas aproximações dizem respeito principalmente aos participantes de ambos os estudos, que são pessoas que estudaram em escolas da imigração alemã no período da Campanha de Nacionalização do Brasil e, no que se refere às bases teóricas que os sustentam, especialmente as ferramentas teóricas de Foucault e de Wittgenstein. No entanto, ao conceber esta Tese, construí deslocamentos quanto ao foco, à produção das narrativas e às ferramentas teóricas³⁸ para análise do material empírico, de modo a ampliar e trazer novas contribuições à temática anteriormente estudada pela autora.

A discussão até aqui realizada teve a intenção de mostrar a originalidade e a relevância, para o campo educacional, da pesquisa que apresento nesta Tese. No próximo capítulo, abordo

³⁸ Aqui remeto à expressão “caixa de ferramentas” utilizada por Deleuze ao tratar sobre a relação teoria-prática como rede em ação (2002). “Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante... É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma” (DELEUZE, 2002, p. 71). Assim, a teoria entendida como uma caixa de ferramentas ganha um caráter utilitarista e não totalizador, pois fornece os instrumentos adequados para atender determinadas situações e é alterada conforme seja necessário, multiplicando-a e produzindo outras teorias.

os aportes teóricos que subsidiaram a análise do material de pesquisa e que sustentaram as opções teórico-metodológicas na produção deste material.

3 A CAIXA DE FERRAMENTAS TEÓRICAS

Neste capítulo, apresento as ferramentas teóricas que dão suporte para a análise das narrativas produzidas com os participantes desta pesquisa, que estudaram em escolas da imigração alemã no período da Campanha de Nacionalização. Como a centralidade da análise de tais narrativas está nos processos de subjetivação, como discutido por Foucault, o que apresento nas próximas páginas é fruto de meu esforço para compreender as formulações do filósofo a respeito da constituição do sujeito, mais especificamente sobre o “cuidado de si” e o “conhecimento de si”, relacionados à problemática da subjetivação. Além disso, na segunda seção deste capítulo, explico em que medida as teorizações foucaultianas com relação à subjetivação têm sido utilizadas em trabalhos da área da Educação e, em especial, como percebo sua produtividade nesta pesquisa.

3.1 “CUIDADO DE SI” E “CONHECIMENTO DE SI”: A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO EM MICHEL FOUCAULT

O conjunto das obras de Foucault não está inscrito em um determinado campo teórico do conhecimento, nem se filia a um campo disciplinar específico (REVEL, 2005). Ele se constitui em uma caixa de ferramentas por abordar uma gama extensa de temas e problemáticas que envolvem o sujeito e a sociedade, bem como indicado pelo próprio autor em suas entrevistas (FOUCAULT, 2003; 2006; 2008).

Ao virar as costas à busca da “verdade” e rejeitar a ideia do trabalho do filósofo se restringir à apresentação de respostas e de soluções para as situações que se coloca, Foucault problematiza o que está dado para produzir outras possibilidades (LARROSA, 1994). Um dos temas trabalhados pelo autor, sob diferentes movimentos operados ao longo de sua obra, foi a problematização³⁹ da subjetivação.

Até meados da década de 70, Foucault trabalhou a subjetivação em confluência com seus estudos a respeito das noções de saber e poder e suas necessárias imbricações, mais

³⁹ A noção foucaultiana de problematização foi desenvolvida em fins da década de 1970, mas perpassa a obra do autor em seus estudos genealógicos, pois articulada às noções de atualidade e acontecimento constitui o modo como Foucault procurou tematizar a ontologia do presente de forma a analisar o como e o porquê de certas práticas e conhecimentos em um determinado momento histórico. “Problematização não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento” (FOUCAULT, 2006, p. 242).

especificamente, das técnicas discursivas⁴⁰ e das técnicas de dominação⁴¹ (GROS, 2011a). A mudança de abordagem na questão da subjetivação se deu em consonância com o projeto de estudar a sexualidade no Ocidente moderno (do século XVI ao XIX), com a publicação, em 1976, do primeiro volume da “trilogia” *História da Sexualidade*. Nesse volume, intitulado *A vontade de saber*, o filósofo analisa a sexualidade enquanto objeto produzido historicamente pela proliferação e repressão de discursos e imbricada em relações de poder que constituíram um determinado saber sobre o sexo. “Em 1976, a sexualidade interessa a Foucault como referencial privilegiado do que ele então descrevia como sendo a grande empresa de normalização no Ocidente moderno, em que a medicina assume um papel essencial” (GROS, 2011a, p. 416).

Entretanto, nesse primeiro volume, a subjetivação era tratada enquanto condição de sujeição do sujeito na Modernidade por via discursiva e pelas condições de dominação. É quando Foucault busca na Antiguidade clássica grega os elementos para entender, historicamente, como foram se constituindo os processos e os modos de subjetivação do sujeito moderno, além das técnicas de existência que constituem a experiência ética e moral, que o filósofo desloca a questão da subjetivação para a via da *relação consigo* (DREYFUS; RABINOW, 1995).

Esse deslocamento teórico teve como objetivo “analisar o que é designado como ‘o sujeito’”; para tanto, “convinha pesquisar quais são as formas e as modalidades da relação consigo através das quais o indivíduo se constitui e se reconhece como sujeito”. Tomou então “como espaço de referência e campo de investigação aquilo que poderia chamar-se ‘história do homem de desejo’” (FOUCAULT, 1998, p. 11). Assim, a sexualidade é tida como um dos modos históricos que constitui os sujeitos de experiência.

Nas últimas produções de Foucault, há um deslocamento da noção de saber-poder para a noção de governo pela verdade (VEIGA-NETO, 2004). As obras que trazem como principais ferramentas teóricas a subjetividade e os focos de experiência são os Cursos ministrados em 1980 (*Do governo dos vivos*), 1981 (*Subjetividade e verdade*), 1982 (*A hermenêutica do sujeito*), 1983 (*O governo de si e dos outros*) e 1984 (*O governo de si e dos outros: a coragem*

⁴⁰ As técnicas discursivas, assim denominadas por Gros (2011b), estão relacionadas aos estudos foucaultianos em torno do “ser-saber”, no qual o filósofo “faz uma arqueologia dos sistemas de procedimentos ordenados que têm por fim produzir, fazer circular e regular enunciados” (VEIGA-NETO, 2004, p. 53). Além disso, se detém nas práticas discursivas e não discursivas a fim de analisar as regras de formulação dos conceitos que são impostos a todos os que procuram falar dentro de um campo discursivo (FISCHER, 2001).

⁴¹ As técnicas de dominação estão inseridas na fase genealógica do trabalho de Foucault, o qual passa a se interessar pelo poder “enquanto elemento capaz de explicar como se produzem os saberes e como nos constituímos na articulação entre ambos” (VEIGA-NETO, 2004, p. 66).

da verdade), e também os segundo e terceiro volumes da *História da Sexualidade: O uso dos prazeres* e *O cuidado de si*, ambos publicados em 1984, ano da morte do filósofo⁴².

Esses estudos são marcados por um movimento de articulação entre a análise dos modos de verificação (os saberes), as técnicas de governamentalidade (relações de poder) e a identificação das formas de práticas de si (modos de constituição do sujeito). Nesse movimento, Foucault procura mostrar a profunda relação desses três elementos, não havendo a possibilidade de tratar de um deles sem que venha balizado pelos outros dois (FOUCAULT, 2011b).

Ao afirmar, no texto *O sujeito e o poder* que suas pesquisas tiveram como tema central o sujeito, utilizando como um dos fundamentos para seu empreendimento o fenômeno do poder, Foucault (1995, p. 231) defende que seu objetivo nos últimos vinte anos de trabalho “foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeitos”. Nesse sentido, seus estudos o conduziram a compreender como os modos de objetivação e subjetivação foram se constituindo historicamente de forma a compor as maneiras de existência e de formação do sujeito moderno.

Tendo como intenção relacionar objetivação e subjetivação nos trabalhos de Foucault, sigo a afirmativa do próprio filósofo ao observar que a questão inicial, a qual se propõe em seus estudos sobre a constituição do sujeito, seria analisar “quais são os processos de subjetivação e objetivação que fazem com que o sujeito possa se tornar, na qualidade de sujeito, objeto de conhecimento” (FOUCAULT, 2006, p. 235-236). Assim, seu projeto teria como finalidade “estudar a constituição do sujeito como objeto para ele próprio: a formação dos procedimentos pelos quais o sujeito é levado a se observar, se analisar, se decifrar e se reconhecer como campo de saber possível” (FOUCAULT, 2006, p. 236).

O conjunto das obras de Foucault sobre o sujeito não permite a definição de um sentido único para o emprego das expressões objetivação e subjetivação (FONSECA, 2003). Entretanto, o filósofo “justapõe, no decorrer de suas obras, os processos de objetivação e os processos de subjetivação do indivíduo, assim como os mecanismos que compõem esses processos, que, em seu conjunto, podem explicar a constituição do sujeito” (FONSECA, 2003, p. 25). Em Foucault, apesar de distintos em certos aspectos, objetivação e subjetivação são procedimentos que se relacionam e se referem a um elemento em comum: a constituição do

⁴² Como meu objetivo não é realizar um resumo de tais obras, mas apresentar as discussões do filósofo em torno da questão da subjetivação, percorro seus escritos a fim de trazer elementos que balizaram a análise do material de pesquisa. Portanto, não tive a pretensão de esgotar o assunto ou realizar uma análise em profundidade dessas obras.

indivíduo. Além disso, tais processos constitutivos atuam simultaneamente e não se excluem, ao contrário, são dependentes entre si.

Em termos gerais, os processos de objetivação dizem respeito às práticas que levam o sujeito a se tornar objeto de conhecimento e poder (CASTRO, 2009). Ou seja, são práticas de objetivação presentes nas diferentes culturas às quais um indivíduo passa a ser objetivado para se tornar sujeito (REVEL, 2005). Desse processo, Foucault tratou de três modos a objetivação dos seres humanos tornados sujeitos: pelas práticas sociais de separação tratadas nos livros *História da loucura* e *Vigiar e punir*; pelas projeções teóricas analisada em *As palavras e as coisas*; e, por fim, o estudo das práticas de si na *História da sexualidade* (GROS, 2011a).

Ainda sobre os três modos de objetivação, Foucault (1995, p. 231) aponta que o primeiro, vinculado aos estudos do ser-saber, “é o modo da investigação, que tenta atingir o estatuto de ciência” e o autor apresenta como exemplos de seus trabalhos “a objetivação do sujeito do discurso; [...] a objetivação do sujeito produtivo, do sujeito que trabalha; [...] a objetivação do simples fato de estar vivo”. O segundo modo diz respeito à questão da dominação e do poder, ao qual Foucault denominou de “práticas divisórias”. É o modo pelo qual “o sujeito é dividido no seu interior e em relação aos outros. Esse processo o objetiva” (FOUCAULT, 1995, P. 232). Já o terceiro é “o modo pelo qual um ser humano torna-se um sujeito” (FOUCAULT, 1995, p. 232).

Com relação aos modos de subjetivação, esses “são precisamente as práticas de constituição do sujeito” (CASTRO, 2009, p. 408), de sua subjetividade. Essa expressão se refere às formas de atividade, aos exercícios, aos processos que o indivíduo age sobre si mesmo para a constituição de si enquanto sujeito. São as práticas de si que se desenvolvem historicamente e vigoram dentro de certas práticas discursivas e práticas de poder (FOUCAULT, 1998). Em termos analíticos, Foucault, ao se referenciar aos modos de subjetivação, procurou enfatizar “a maneira pela qual a relação consigo, por meio de um certo número de técnicas, permite constituir-se como sujeito de sua própria existência” (REVEL, 2005, p. 82).

Os modos de subjetivação do sujeito são delineados por dispositivos constituídos socialmente e historicamente em um processo contínuo, assim, tais práticas podem se transformar em novos modos de fabricação do ser-sujeito e que implicam na construção de certas formas de experiência de si. A experiência de si “não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade” (LARROSA, 1994, p. 44). Dessa forma, o sujeito é constituído pelos discursos tomados como verdadeiros sobre ele, pelos processos de dominação

e de poder que o objetivam e pela subjetividade das práticas de si em uma relação intrínseca com a experiência, visto que “é a experiência, que é a racionalização de um processo ele mesmo provisório, que redundando em um sujeito, ou melhor, em sujeitos” (FOUCAULT, 2006, p. 262).

Procurando compreender como os modos de subjetivação são constituídos e disseminados para compor as formas de existência do sujeito, Foucault recorreu a diferentes frentes de análise para seu estudo. Fez um movimento de “retorno” à Antiguidade Clássica para estudar as práticas do cuidado de si, “a estética da existência e o domínio de si e dos outros” (FOUCAULT, 2006, p. 144) no mundo greco-romano, “mostrando os vários estágios pelos quais as técnicas de autogoverno se desenvolveram” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 280).

O filósofo também recorreu ao cristianismo para entender os processos de subjetivação do sujeito moderno, analisando, por exemplo, as práticas de confissão cristã e a mudança de “uma ética pessoal [presente na Antiguidade] para uma moral como obediência a um sistema de regras [no cristianismo]” (FOUCAULT, 2006, p. 290). E outra abordagem se constituiu na descrição e análise da passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de controle, na qual Foucault circunda questões atuais de seu tempo, trabalhando com as noções de biopoder e biopolítica (DREYFUS; RABINOW, 1995)⁴³.

Antes de tudo, cito Gros (2011a, p. 473), que formula a seguinte tese a partir de um texto escrito por Foucault, que serviu de apoio para seu curso *A hermenêutica do sujeito*: “o sujeito da ação reta, na Antiguidade, foi substituído, no Ocidente moderno, pelo sujeito do conhecimento verdadeiro”. Nessa ideia, está imbricada uma relação de oposição e de mudanças que pode ser denominada por sujeito antigo e sujeito moderno, uma vez que a subjetivação do sujeito antigo pelo cuidado de si se estabelece no indivíduo por “uma certa relação de retidão entre ações e pensamentos: é preciso agir corretamente, segundo princípios verdadeiros, e que a palavra de justiça corresponda a uma ação justa” (GROS, 2011a, p. 473).

O conhecimento, na constituição do sujeito antigo, corresponde ao trabalho interior e espiritual de olhar para si e medir o progresso individual na busca de uma “ação ética correta” (GROS, 2011a) e no alcance da “verdade”. Em contrapartida, o modo de constituição do sujeito moderno que se estabelece pela via do conhecimento de si, independe de um trabalho interior e espiritual para que o indivíduo tenha acesso a uma verdade de ordem ética, dessa forma, nessa

⁴³ Foge aos propósitos da Tese desenvolver uma análise em profundidade de cada um dos estudos de Foucault sobre a subjetividade e os modos de subjetivação do sujeito. Portanto, passo agora a abordar noções que foram relevantes para a análise do material de pesquisa e se vinculam ao pensamento do filósofo.

perspectiva “o que faço, os atos que realizo só têm valor enquanto me ajudam a melhor me conhecer” (GROS, 2011a, p. 473).

Como expresso, no período de tradição grega e greco-romana pautado por aquilo que Foucault (2007) identificou como um cuidado de si na constituição do sujeito antigo enquanto uma arte e estética de existência, “os diferentes modos de pensar e praticar a vida mantiveram uma estreita articulação entre a questão do acesso à verdade – filosofia – e as transformações necessárias para ter acesso a ela que devia realizar o sujeito – espiritualidade” (MARIN-DÍAZ, 2012, p. 35). As noções do cuidado de si (*epiméleia heautoû*) e de ocupar-se consigo mesmo (*heautou epimeleisthai*) se encontram atreladas à vontade de mudança e de transformação do indivíduo, que ao dirigir o olhar para si próprio promove a ação.

Tendo em conta que o cuidado de si “fundamenta a sua necessidade, comanda o seu desenvolvimento e organiza a sua prática” (FOUCAULT, 2007, p. 49), esse princípio filosófico é marcado pela atividade prática constante e regulada que tem por base objetivos claros e definidos (FOUCAULT, 2011a).

Tomando o cuidado de si como um tema que percorre as filosofias grega, helenística e romana, desde o século V a.C., até as primeiras formas do ascetismo cristão, no século V. d.C., Foucault (2011a) sistematiza sua incursão pela noção de *epiméleia heautoû*, enfatizando que essa sofreu alterações ao longo da história, e destacando três vias de compreensão: a primeira se refere a *epiméleia heautoû* como uma atitude “para consigo, para com os outros, para com o mundo” (FOUCAULT, 2011a, p. 11), é, nesse sentido, “um certo modo de encarar as coisas, de estar no mundo, de praticar ações, de ter relações com o outro” (FOUCAULT, 2011a, p. 11); o segundo toma a noção como uma forma de olhar, de atentar, que passa do exterior para si, “implica uma certa maneira de estar atento ao que se pensa e ao que se passa no pensamento” (FOUCAULT, 2011a, p. 12); já a terceira alerta que o cuidado de si designa, além de uma atitude geral e de um olhar atento para si mesmo, “ações que são exercidas de si para consigo, ações pelas quais nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos” (FOUCAULT, 2011a, p. 12).

A partir das três considerações de Foucault, sou levada a afirmar que a arte do cuidado de si se constitui em um trabalho que o sujeito realiza sobre si mesmo na interlocução entre a atitude geral, o olhar voltado para ele próprio e as ações exercidas de si para consigo. O cuidado de si se relaciona às práticas e aos exercícios reflexivos e postos em ação de modo racional e voluntário pelo qual o homem se produz, determinando para si regras de conduta que o levem a ser um sujeito de ação ética, capaz de agir conforme uma verdade (SOUZA FILHO, 2008). Em suma, o cuidado de si, compreendido na relação intrínseca entre *filosofia* e *espiritualidade*,

se vincula a um conjunto de ocupações, de técnicas e de exercícios de condução de si que tem por objetivo promover a transformação do sujeito por ele mesmo, sendo essa a condição para seu o fim maior: ter acesso à verdade.

Algo fundamental “nas formas de pensar e praticar a vida, tanto nos pitagóricos, socráticos e platônicos quanto nos estoicos, cínicos, epicuristas, neoplatônicos etc.” (MARIN-DÍAS, 2012, p. 36) é que o cuidado de si implica um labor, “povoado por exercícios, por tarefas práticas, atividades diversas” (FOUCAULT, 2007, p. 56). Não apenas para consigo, mas também para com o outro e em qualquer outra atividade, uma vez que na prática social ele encontra seu ápice, intensificando as próprias relações sociais. Foi o apogeu daquilo que chamou por uma “cultura de si” que Foucault procurou mostrar que se fez presente e veemente valorizada nas diversas formas de vida na Antiguidade⁴⁴.

Entendendo os cuidados de si como uma ascese filosófica de constituição do sujeito da ação ética por ele próprio, em Foucault, os cuidados de si exigem certas técnicas, “técnicas do trabalho sobre si mesmo como lugar de uma experiência, de *ensaios* de existir” (SOUSA FILHO, 2008, p. 23, grifos do autor).

Em *O cuidado de si*, Foucault (2007, p. 56) cita como formas de ocupar-se de si “cuidados com o corpo, os regimes de saúde, os exercícios físicos sem excesso, a satisfação [...] das necessidades”. Há nessas práticas um forte vínculo com o pensamento e o trabalho médico, sendo que, nesse entendimento da cultura de si, o cuidado com o corpo é um cuidado com a alma, ou seja, os males e distúrbios que perturbam o corpo podem influenciar e se manifestar na alma. Nesse sentido, a recíproca também é tida como verdadeira: “os maus hábitos da alma podem levar a misérias físicas” (FOUCAULT, 2007, p. 62).

Além dessas, há ainda “as meditações, as leituras, as anotações [...], a rememoração das verdades que já se sabe, mas de que convém apropriar-se ainda melhor. [...] Existem também as conversas com um confidente, com amigos, com um guia ou diretor” (FOUCAULT, 2007, p. 56-57). Os exercícios em torno da comunicação e da palavra escrita constituem um cuidado de si nas relações consigo e com o outro, uma vez que na troca com o outro se pode alcançar um status superior daquele em que por si só não se conseguiria atingir.

Foucault ainda destaca nesse período, marcado pelo auge do cuidado de si na Antiguidade, o desenvolvimento de “uma arte do conhecimento de si [...], com receitas precisas,

⁴⁴ Mesmo que aqui não tenha me proposto aprofundar a respeito do retorno à Antiguidade que Foucault percorreu em sua obra, considero importante mencionar que realizei leituras relativas a esse ponto com base na Tese de Marin-Días (2012), *Auto-ajuda e educação: uma genealogia das antropológicas contemporâneas*, e nos textos de Gros intitulados *Situação do curso*, pertencentes aos livros *A hermenêutica do sujeito* (2011) e *A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II* (2011).

com formas específicas de exame e exercícios codificados” (FOUCAULT, 2007, p. 63). O primeiro conjunto de exercícios identificado pelo filósofo é o que chamou de “procedimentos de provação”, cuja finalidade seria “avançar na aquisição de uma virtude e medir o ponto a que se chegou” (FOUCAULT, 2007, p. 64). São provações práticas que levam o sujeito a identificar o que seria supérfluo em sua vida de forma a evitá-los.

Outro hábito amplamente difundido era o exame de consciência, realizado pela manhã (para o preparo das tarefas e obrigações do dia) e à noite (para a inspeção e a apreciação das atividades e ações realizadas e a memorização do que ocorreu no dia). Por fim, havia “a necessidade de um trabalho do pensamento sobre ele mesmo” (FOUCAULT, 2007, p. 67), a fim de examinar, controlar e triar as próprias representações.

Assim, é interessante observar que o conhecimento de si (*gnôthi seauton*) privilegiado pela tradição histórica e filosófica moderna no Ocidente, que inclusive a tomou como fio condutor para as análises da problemática do sujeito, postulando uma teoria geral explícita ou implícita sobre essa, pertencia subordinado e numa relação permanente com o cuidado de si nos pensamentos antigos pautados na subjetivação (FOUCAULT, 2011a). Nesse sentido, o esforço de Foucault é separar o conhecimento de si moderno do cuidado de si antigo (GROS, 2008; 2012). Além disso, também é mostrar que, se na modernidade o imperativo se dá pelo “conhece-te a ti mesmo”, fundada em um sujeito do conhecimento, na Antiguidade esse princípio não seria autônomo e a ênfase era o “ter cuidado consigo mesmo”: “era enquanto dever de cuidar de si mesmo que os elementos do conhecimento de si eram requeridos” (GROS, 2008, p. 130).

Ao passo que na tradição moderna o preceito “preocupar-se consigo mesmo” se mostra obscuro e enfraquecido pelo princípio délfico “conhece-te a ti mesmo”, na filosofia antiga, o cuidado de si foi o responsável por colocar em operação o conhecimento de si como um conselho e uma regra técnica (FOUCAULT, 2004b). Foucault apresenta tanto razões que o levam a considerar tal subordinação (do conhecimento de si pelo cuidado de si), quanto a justificar a atual obscuridade do cuidado de si. Para isso, ele se apoia essencialmente nos textos de Platão, *Apologia de Sócrates* e *Alcebiades*, uma vez que na tradição moderna Sócrates é tido como o homem por trás do imperativo “conhece-te a ti mesmo”, algo que Foucault procura desconstruir (GROS, 2012).

Sobre a questão da subordinação, “na cultura antiga, de ponta a ponta, é fácil encontrar testemunhos da importância conferida ao ‘cuidado de si’ e de sua conexão com o tema do conhecimento de si” (FOUCAULT, 2011a, p. 443). Por exemplo, tomando como base a leitura de *Alcebiades*, o filósofo (2004b, 2011a) observa que o diálogo começa e, frequentemente, evoca o princípio délfico do “conhece-te a ti mesmo” – não no sentido moderno de

“conhecimento de si em que a relação de si para consigo, o olhar de si mesmo abriria uma espécie de domínio de objetividade interior, de onde se poderia eventualmente inferir o que é a natureza da alma” (FOUCAULT, 2011a, p. 409) – como uma prática reflexiva na qual Sócrates incita Alcebiades a ocupar-se consigo para então poder governar a si e também a cidade, cuidar da sua alma e dos outros.

Nesse diálogo platônico, “ocupar-se consigo é conhecer-se” (FOUCAULT, 2011a, p. 64), ou, de forma mais categórica, “o cuidado de si deve consistir no conhecimento de si” (FOUCAULT, 2011a, p. 63). Dessa forma, o conhecimento de si por si só não revela a verdade ou a alma, mas promove essa abertura, levando o sujeito a uma verdade que a alma tem como essência: “conhecer-se para reconhecer aquilo que se havia conhecido” (FOUCAULT, 2011a, p. 409). O conhecimento de si, nesse sentido, só ganha importância como condição para o cuidado de si, isto é, ele está associado ao tema do cuidado de si. Portanto, é o cuidado de si, e não o princípio délfico do “conhece-te a ti mesmo” o imperativo em *Alcebiades*.

Outro contexto estudado por Foucault foi o ascetismo cristão, que também se coloca sob o signo do cuidado de si como princípio e como prática, no qual havia uma preocupação e uma obrigatoriedade em conhecer a si mesmo (FOUCAULT, 2004b, 2011a). O filósofo reconhece nos escritos de Gregório de Nissa um papel de destaque para a noção de *epiméleia heautoû*, principalmente na obra *Tratado da virgindade*, no qual compreende esse termo como “o movimento de renúncia ao casamento, de desprendimento da carne e pelo qual, graças à virgindade do coração e do corpo encontramos a imortalidade de que fomos destituídos” (FOUCAULT, 2011a, p. 444).

Tomando o cuidado de si como forma primeira de renúncia de si e renúncia aos laços terrestres para dar início a uma vida ascética, Gregório de Nissa estabelece como condição necessária para esse fim a adoção de uma atitude geral de conhecer-se: “para encontrar a efigie que Deus imprimiu em nossa alma, e que o corpo recobriu de mácula, é preciso ‘ter cuidados consigo mesmo’, acender a luz da razão e explorar todos os recantos da alma” (FOUCAULT, 2011a, p. 444). Nessa citação, que Foucault retira da obra de Gregório de Nissa, a prática do conhecimento de si é colocada à luz do cuidado de si, pois para se ter acesso à verdade imprimida na alma por Deus, é preciso cuidar de si mesmo voltando a atenção para si e se conhecendo plenamente.

Entre essas duas passagens que se distanciam em oito séculos, outros escritos evidenciam que na relação do princípio do cuidado de si com o do conhecimento de si se estabelecia uma submissão desse último para com o primeiro. Mas, se na Antiguidade Clássica o imperativo “conhece-te a ti mesmo” foi sustentado e fazia sentido em razão do preceito do

cuidado de si, na filosofia moderna ocidental a questão do cuidado de si foi marginalizada e, de certa forma, esquecida, sendo privilegiada a noção do conhecimento de si, ou seja, houve uma absorção do cuidado de si pelo conhecimento de si. Foucault (2011a) questiona tal prestígio e apresenta algumas hipóteses para tal.

A primeira razão se baseia nos princípios morais na sociedade ocidental que imprimem um valor negativo às expressões que remetem ao princípio do cuidado de si. “Ocupar-se consigo”, “ter cuidado consigo”, “retirar-se em si mesmo”, entre outras (FOUCAULT, 2011a, p. 13), que no pensamento antigo tinham sempre um sentido positivo, marcado por morais extremamente restritivas e rigorosas, passaram a ser consideradas como um preceito egoísta, imoral e que infringe as regras de ordem social. “Nós acreditamos ser difícil basear moralidade rigorosa e princípios austeros no preceito de que devemos cuidar de nós mesmos mais do que qualquer outra coisa no mundo” (FOUCAULT, 2004b, p. 328). Além disso, “somos os herdeiros de uma moralidade social que busca regras para comportamentos aceitáveis em relação aos outros” (FOUCAULT, 2004b, p. 328), ou seja, há uma clara preocupação com os outros que vexa o olhar para si.

Entretanto, a principal razão pela qual o princípio do cuidado de si foi desqualificado é chamado por Foucault (2011a, p. 14) de “momento cartesiano”. Esse momento é marcado por um jogo duplo que, de um lado, “valoriza o conhecimento de si a partir da evidência, que somente pode se dar desde o próprio sujeito”, e por outro, “desvaloriza o cuidado de si, indicando que não há nem pode haver outro acesso à verdade que o conhecimento emanado pela alma” (KOHAN, 2009, p. 417).

Nessa tradição filosófica⁴⁵, o sujeito não tem pleno direito à verdade por se constituir ou se reconhecer como sujeito. O caminho de acesso ao verdadeiro passa pela espiritualidade, que seria “o preço a pagar para se ter acesso à verdade” (FOUCAULT, 2011a, p. 15). Há aqui, se não um rompimento, pelo menos um afastamento entre *filosofia e espiritualidade, cuidado e conhecimento*, algo que na Antiguidade não ocorria, pois ambos os temas estavam intrinsecamente associados.

No “momento cartesiano”, a filosofia passa a se vincular com o conhecimento pleno da alma e é entendida como a “forma de pensamento que se interroga sobre o que permite ao

⁴⁵ Foucault (2011) identifica um único movimento que é exceção e que vai de encontro à tradição do qual o acesso à verdade passa pela supremacia da prática de espiritualidade: a gnose. Isso porque “a gnose, e todo o movimento gnóstico, é precisamente um movimento que sobrecarrega o ato de conhecimento, ao [qual], com efeito, atribui-se a soberania no acesso à verdade” (FOUCAULT, 2011, p. 17). O gnosticismo é um conjunto de correntes filosófico-religiosas esotéricas inicialmente definido no contexto cristão e que têm como preceito que a “gnose” (da palavra grega *gnôsis*: conhecimento) é o conhecimento direto sobre o divino que por si só provê a salvação.

sujeito ter acesso à verdade, forma de pensamento que tenta determinar as condições e os limites do acesso do sujeito à verdade” (FOUCAULT, 2011a, p. 15), enquanto a espiritualidade se relaciona com o sujeito e não com o conhecimento, constituindo o “conjunto de buscas, práticas e experiências tais como as purificações, as asceses, as renúncias, as conversões do olhar, as modificações de existência [...]” (FOUCAULT, 2011a, p. 15).

No Ocidente, Foucault (2011a) observa três aspectos que dizem respeito à espiritualidade. O primeiro postula que “a verdade só é dada ao sujeito a um preço que põe em jogo o ser mesmo do sujeito” (FOUCAULT, 2011a, p. 16). Assim sendo, o sujeito precisa se tornar um alguém diferente do que ele era no princípio, operando em si uma conversão e uma transformação que o constitua em um novo eu, uma forma diversa de se reconhecer.

Contudo, a conversão e a transformação do sujeito, tornando-o capaz de ter acesso à verdade, são decorrentes de um movimento do *éros* (amor) e de um trabalho da *áskesis* (ascese). Essa segunda característica da espiritualidade diz respeito ao “movimento de ascensão do próprio sujeito; movimento pelo qual [...] a verdade vem até ele e o ilumina” e ao “trabalho de si para consigo, elaboração de si para consigo [...]” (FOUCAULT, 2011a, p. 16), no qual o sujeito sai de uma condição primeira e se modifica, passando a ser acessível ao verdadeiro.

O terceiro elemento que a espiritualidade postula é que, quando aberta, a verdade produz “efeitos de retorno” sobre o sujeito, ou seja, a verdade transfigura o sujeito, modificando o seu eu. É o momento em que ocorre a iluminação, a completude e a beatitude do sujeito, trazendo tranquilidade à sua alma.

É a separação da *filosofia* e da *espiritualidade* que faz do “momento cartesiano” o momento em que o acesso à verdade se dá somente pelo conhecimento. É no interior do conhecimento que estão as condições para aquele que busca a verdade, reconhecê-la e ter acesso a ela. Essas condições são intrínsecas “ao ato de conhecimento e regras a serem por ele seguidas para ter acesso à verdade” (FOUCAULT, 2011a, p. 18) e extrínsecas ao ato de conhecimento (condição de não-loucura, condições culturais e condições morais). Assim, a obtenção da verdade não concerne mais à espiritualidade, já que ela não diz respeito ao conhecimento. “A idade moderna das relações entre sujeito e verdade começa no dia em que postulamos que o sujeito, tal como ele é, é capaz da verdade, mas que a verdade, tal como ela é, não é capaz de salvar o sujeito” (FOUCAULT, 2011a, p. 19).

Em uma sociedade como a constituída hoje, a “relação subjetividade-verdade” (FOUCAULT, 2010, p. 82) passa pela questão do “governo dos homens pela manifestação da verdade sob a forma da subjetividade” (FOUCAULT, 2010, p. 64). Nesse sentido, subjetividade e verdade se entrelaçam, se alinham, são dependentes a tal ponto que é impensável se referir

aos modos de subjetivação do sujeito sem referenciar a manifestação e os rituais que legitimam uma verdade.

Ao fazer uso da noção de governo como o conjunto dos “mecanismos e procedimentos destinados a conduzir os homens, a dirigir a conduta dos homens, a conduzir a conduta dos homens”, Foucault (2010, p. 43) desloca seus estudos sobre o poder para um governo de si e dos outros pela verdade, assim sendo, é pela manifestação da verdade que se corroboram as formas de produção da subjetividade. E é a partir de 1978 e com o curso *Do Governo dos Vivos* aferido em 1980 que “Foucault passa a investigar as práticas de governo no plano discursivo e performático, tornando evidente os processos históricos pelos quais verdade e subjetividade foram indexadas para a produção da obediência no exercício do governo” (AVELINO, 2010, p. 139).

Como forma introdutória de seu curso, o filósofo toma a representação do céu estrelado do Imperador Romano Sétimo Severo⁴⁶ e a tragédia de Sófocles, *Édipo*, como analogias para estabelecer os três pontos que o filósofo procura desenvolver nas aulas. Primeiro, a relação entre o exercício do poder e a manifestação da verdade. Segundo, a importância e a necessidade de uma manifestação da verdade na forma da subjetividade para o exercício do poder. E terceiro, que a aleturgia, a manifestação da verdade na forma da subjetividade, tem efeitos para além do conhecimento utilitário (FOUCAULT, 2010).

Na história do Imperador Romano Sétimo Severo, a representação do céu estrelado na cúpula da sala de audiências em seu palácio, na qual se pronunciavam as sentenças e se presidia a justiça, é justificada por Foucault (2010) em duas frentes. Uma justificativa é porque o Imperador tinha necessidade da manifestação de uma verdade. Isso para que o exercício do poder e da política ali exercida fosse tomado pelos homens como uma ordem manifesta do mundo, extrapolando a necessidade de legitimidade das decisões em termos de governo.

Ainda uma segunda justificativa apresentada pelo filósofo para esse episódio é de que o céu estrelado era como uma espécie de manifestação pura do verdadeiro “para mostrar simplesmente a verdade. [...] fazer surgir no fundo o verdadeiro, fazer surgir o verdadeiro ele mesmo sobre o fundo do desconhecido, sobre o fundo do oculto, do invisível, do imprevisível” (FOUCAULT, 2010, p. 34). Nesse sentido, não havia uma decisão, um julgamento ou uma forma de exercício do poder falsa que deveria ser refutada para que a verdade emergisse. Havia o verdadeiro que em si se legitimava.

⁴⁶ Como referência para a história do Imperador Romano Sétimo Severo, Foucault (2010) utiliza os escritos do historiador Dion Cássio em sua obra *História Romana* composta por 80 volumes.

O céu estrelado ultrapassa a necessidade imediata de conhecer o que, a quem e como se governa: “tratava-se, de um ritual de manifestação da verdade sustentada por um exercício de poder, de um certo número de relações que certamente não podem ser reduzidas ao nível da utilidade pura e simples” (FOUCAULT, 2010, p. 34). Com isso, o filósofo se afasta de uma interpretação aligeirada da história de Sétimo Severo e mostra a correlação entre o exercício do poder e a manifestação da verdade.

É importante destacar que, na citação anterior, o uso da expressão “ritual” é feito para tratar de dois conjuntos de procedimentos da manifestação da verdade, sejam eles verbais ou não. Por um lado, para que o soberano e seus conselheiros tivessem acesso às informações, aos saberes e aos conhecimentos mais atualizados. Por outro, para atualizar o que é colocado como verdadeiro, “seja por oposição a um falso que foi eliminado, discutido, refutado etc.”, ou “por revelação ou ocultação, por dissipação disso que é esquecido, por conjuração de imprevisível” (FOUCAULT, 2010, p. 25).

Assim, tal como exposto pelo filósofo, compreendo os rituais como procedimentos que legitimam a manifestação da verdade, sejam eles na ordem do dito, do enunciado ou do que foi expresso, como também de outros procedimentos postos em ação na prática social. Um exemplo disso são as ordens religiosas que possuem uma série de rituais que são a expressão de uma manifestação da verdade. Como a confissão, as formas de penitência, os dogmas, os diversos credos, os cantos, os cerimoniais, entre tantos outros. Todos esses rituais sustentados por um exercício de poder são as bases para mostrar uma determinada verdade que subjetiva o sujeito.

Ao referenciar esse conjunto de procedimentos possíveis postos como verdadeiros, no qual a manifestação da verdade é correlata ao exercício do poder, o filósofo passa a utilizar a palavra aleturgia em seus cursos. Assim, “aleturgia seria, etimologicamente, a produção de verdade, o ato pelo qual a verdade se manifesta” (FOUCAULT, 2011b, p. 4).

Na peça de Sófocles *Édipo*, Foucault (2010) identifica dois tipos de aleturgia que ali são postos como processos de desenvolvimento da verdade: uma oracular e religiosa, e outra judiciária. Essas duas formas de verificação, mesmo que manifestas por maneiras distintas, possuem como elemento comum o “eu”: “sou eu quem detém a verdade e sou quem detém a verdade porque sou eu quem a viu, e tendo-a visto eu a digo” (FOUCAULT, 2010 p. 53).

Enquanto a aleturgia oracular e religiosa é legitimada por quem fala, o servidor, justamente aquele que foi autorizado a dizer o que diz, a aleturgia judiciária é autorizada porque aquele que a diz, a testemunha, foi aquele que presenciou o fato, que o viu e, por ter este *status*, pode dizer a verdade. É nesse giro em torno de si mesmo que se vê a constituição de uma aleturgia, ou seja, “sem esse ponto, portanto, disso que poder-se-ia chamar subjetivação, sem

esse ponto de subjetivação no procedimento geral e no círculo global da aleturgia, a manifestação da verdade permaneceria inacabada” (FOUCAULT, 2010, p. 56).

Nos procedimentos de manifestação da verdade, o sujeito desempenha três papéis diferentes nos quais ele é operador, testemunha e objeto de um “ato de verdade”⁴⁷ (FOUCAULT, 2010). Operador da verdade porque, ao utilizar diferentes rituais para manifestar uma verdade, o sujeito é aquele que nesse momento faz aparecer, emergir uma verdade que estava oculta.

Um indivíduo inserido no procedimento de aleturgia como testemunha ou espectador desempenha o papel de quem diz que viu algo, que estava lá, que “pode dizer: eu sei que é na minha consciência que isso se passou e eu o vi, nessa observação interior que eu fiz sobre mim” (FOUCAULT, 2010, p. 66). E também como objeto da aleturgia ao operar consigo mesmo, ao se subjetivar pela manifestação da verdade, já que “é ele que está em questão no testemunho que ele porta e na manifestação de verdade que ele opera” (FOUCAULT, 2010, p. 66).

Esse triplo papel desempenhado pelo sujeito em uma manifestação da verdade se relaciona ao exercício de poder, porque o poder “exige que os indivíduos digam não somente ‘eu obedeço’, mas lhes exige ainda que digam: ‘eis aquilo que sou, eu que obedeço; eis o que sou, eis o que quero, eis o que faço’” (FOUCAULT, 2010, p. 66). Assim, o poder não obriga o outro a tomar como sua uma determinada verdade manifesta como ocorreria em um ato de violência e violação do outro, é o próprio sujeito que opera sobre si e constitui a sua subjetividade.

Nos estudos realizados por Foucault em torno da subjetividade e dos modos de subjetivação do sujeito, assim como havia feito nos estudos do saber e do poder, o filósofo, muitas vezes, retorna aos gregos e aos primórdios do cristianismo a fim de analisar as condições de possibilidade para a emergência de certas práticas. Com essa seção, pretendi apresentar algumas das ferramentas teóricas que constituem a caixa que foi utilizada na análise no material de pesquisa, e que está centrada nos processos de subjetivação postos em ação durante o período que os participantes frequentaram as escolas da imigração alemã. Tendo como suporte os seus estudos, pretendi olhar com certa estranheza as narrativas produzidas a fim de não realizar uma análise centrada somente no presente.

⁴⁷ Um ato de verdade é um “ato destinado a manifestar, ao mesmo tempo, uma verdade e a adesão do sujeito a essa verdade” (FOUCAULT, 1997, p.101). Essa expressão, empregada pelos teólogos da Idade Média ao se referenciar a um dos elementos que compunham o sacramento de penitência, é tomada por Foucault (2010) para reforçar o papel central do sujeito como elo entre os procedimentos de verificação e a manifestação da verdade. Seja como operador, espectador ou objeto mesmo da aleturgia.

3.2 O USO DOS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO EM ESTUDOS EDUCACIONAIS

Apresentadas as discussões realizadas por Foucault em torno das questões relativas à subjetividade e aos processos de subjetivação, passo agora a correlacionar tais considerações com o contexto educacional, de forma a justificar e mostrar o uso dessas noções na análise do material de pesquisa produzido neste estudo. Ou seja, as narrativas dos participantes que frequentaram escolas da imigração alemã quando do acontecimento da Campanha de Nacionalização.

Com o objetivo de “configurar um possível horizonte da difusão das ideias de Foucault na produção acadêmica levada a cabo na área [da Educação no Brasil]”, Aquino (2013, p. 302) realizou um levantamento bibliográfico das produções que abordam temas relacionados à Educação e que utilizaram as teorizações foucaultianas como ferramenta. Seu levantamento teve como fontes estudos publicados em formato de livros produzidos a partir de 1990 e artigos de periódicos da área educacional divulgados entre 1990 e 2012. Tal investimento mostrou que, nas últimas duas décadas, houve um aumento considerável no número de publicações cujas matrizes teóricas, temáticas e/ou metodológicas estão ancoradas na obra e no pensamento de Foucault.

Além disso, o panorama realizado nos livros especializados disponíveis no contexto nacional evidenciou que a governamentalidade é um dos tópicos mais recorrentes de interesses dos estudiosos no campo educacional e que se serve da abordagem foucaultiana (AQUINO, 2013). Quanto aos periódicos, os tópicos teóricos mais referidos foram, em ordem decrescente: “identidade/subjetividade/subjetivação; poder/relações de poder; governo/governamentalidade; disciplina/disciplinarização/controle; (análise de) discurso; dispositivo; sexualidade, tecnologias (do eu); biopoder/biopólitica; e genealogia” (AQUINO, 2013, p. 314). Diante de tal levantamento bibliográfico, é possível afirmar que, dentre as ferramentas teóricas foucaultianas mais utilizadas nos estudos em educação, a subjetividade e a subjetivação vêm ganhado espaço e se tornando relevantes nas pesquisas que têm como campo empírico de pesquisa o cenário educacional.

O próprio Foucault não se debruçou ou desenvolveu considerações “sobre a escola e as tecnologias do eu que ela põe em movimento” (VEIGA-NETO, 2004, p. 102), tal como ocorreu nos estudos em torno do poder – um exemplo é o livro *Vigiar e punir*, no qual o filósofo toma a escola como uma *instituição de sequestro*, lugar onde operam o disciplinamento e o panoptismo (VEIGA-NETO, 2004). No entanto, posteriormente, diversos autores e pesquisadores procuraram estabelecer a aproximação entre educação, subjetividade e processos

de subjetivação. Dentre eles destaco, inicialmente, os seguintes estudos: Cinto (2012); Keske (2011); D. Ramos (2011) e Samways (2012).

Cinto (2012), em sua dissertação *Corpo, escola, e processos de subjetivação: a Educação Física no Programa 'São Paulo faz escola'*, tomou como base os estudos foucaultianos para discutir os processos de subjetivação postos em ação sobre os professores atuantes da rede estadual de educação em decorrência da implementação do Programa “São Paulo faz escola”. Com objetivos próximos aos de Cinto (2012), Samways (2012), em sua dissertação *Ensino Fundamental de Nove Anos: dimensões políticas e pedagógicas*, analisou a política educacional de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos em três escolas de Ponta Grossa/PR, dando destaque aos discursos e práticas de professores que lecionavam no primeiro ano do Ensino Fundamental e suas possíveis “consequências” na produção de subjetividades dos sujeitos escolares.

Keske (2011), tendo como foco o aluno escolar e definindo como contexto empírico a Educação de Jovens e Adultos – EJA – em uma escola de Panambi/RS, procurou tensionar o que definiu como forma-sujeito “trabalhador-estudante” problematizando as aprendizagens e as subjetivações de jovens e adultos pertencentes a esse contexto em sua dissertação *O trabalho e a Educação de Jovens e Adultos – compreensões a partir do (re)encontro de trabalhadores-estudantes com a escola em Panambi/RS*.

Diferentemente dos três estudos anteriores, na dissertação *O sujeito pedagógico na configuração social da atualidade: Análise de discursos sobre educação a partir da Pátio – Revista Pedagógica e da noção de discursos ondas*, D. Ramos (2011) tomou como material de análise artigos acadêmicos da “Pátio – Revista Pedagógica” voltados à formação de profissionais da educação a fim de “pesquisar a respeito do modo como operam discursividades e mecanismos pedagógicos na constituição de sujeitos e subjetividades na sociedade contemporânea” (D. RAMOS, 2011, p. 7).

Atualmente, o portal *Foucault et alii*⁴⁸ é um importante sítio on-line, que disponibiliza produções bibliográficas relacionada aos Estudos Foucaultianos. Dentre as teses e dissertações que articularam a questão da subjetividade e dos processos de subjetivação com o âmbito educacional, estão acessíveis as dissertações de Freitas (2014), Szulczewski (2013) e Witchs (2014) e as teses de Oliveira (2015), Lockmann (2013), Loureiro (2013) e Menezes (2011).

Interessante observar que, nas produções de Oliveira (2015), Freitas (2014), Szulczewski (2013) e Menezes (2011), o termo “subjetivação” encontra-se, inclusive, nas

⁴⁸ Link para acesso: <www.michelfoucault.com.br>.

palavras-chave. Os trabalhos de Oliveira (2015), Freitas (2014) e Szulczewski (2013) abordam a constituição do ser, ou estar, professor em diferentes contextos.

A Tese produzida por Oliveira (2015), *Tornar-se professor/a: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência*, teve como objetivo compreender os processos de subjetivação implicados na experiência de tornar-se professor, considerando a inserção de práticas de iniciação à docência na formação inicial em um projeto desenvolvido na região sul do Brasil, vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). A partir da análise de documentos, entrevistas, questionários e diários de campo produzidos com e pelos pibidianos⁴⁹, Oliveira concluiu que “o Pibid por meio de suas práticas de iniciação à docência coloca em operação uma matriz de experiência – a docência virtuosa – potencializando os processos de subjetivação envolvidos no tornar-se professor/a” (OLIVEIRA, 2015, p. 224).

Operando com os conceitos de governamentalidade, processos de subjetivação e matriz de experiência (formada na correlação dos eixos saber, poder e ética), a pesquisadora observou que as práticas de iniciação à docência dos pibidianos, instituídas conforme determinadas regras e princípios, os leva a analisar a si e o outro, de modo a conduzir suas condutas e constituí-los enquanto sujeitos pibidianos e docentes. Essa matriz de experiência que atua na constituição da subjetividade docente dos anos iniciais se coloca “a serviço do Estado, como tática de enfrentamento para a complexidade da educação básica brasileira”, e “se revela como peça estratégica para a construção da *Pátria Educadora*” (OLIVEIRA, 2015, p. 32).

Freitas (2014) – na dissertação intitulada *A constituição do sujeito professor da educação profissional e tecnológica em um curso do PROEJA: cartografando processos de subjetivação* – procurou analisar o processo de constituição do sujeito professor da educação profissional e tecnológica que trabalha em um curso técnico, na modalidade PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), tendo como lócus da pesquisa um Campus do Instituto Federal Sul Rio-Grandense. Já Szulczewski (2013), em sua dissertação *Formas de ser professor na EaD: práticas que contam de si*, problematizou a constituição do sujeito/professor do Ensino Superior que atuava ou que havia atuado na modalidade EaD (Educação à Distância), tomando como material empírico as narrativas dos seis professores participantes da pesquisa.

Outro ponto comum entre as produções acima mencionadas foi a proximidade com a temática da inclusão nas três teses. Enquanto Menezes (2011) abordou a inclusão escolar,

⁴⁹ Oliveira denomina como “pibidianos” os alunos do curso de Pedagogia da Unisinos (participantes da pesquisa) e que são vinculados ao Pibid.

Loureiro (2013) voltou seu olhar para a inclusão digital na educação formal e Lockmann (2013) examinou as políticas de assistência social como políticas de inclusão social.

Na Tese de Menezes (2011), *A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva*, ao analisar um conjunto de políticas educacionais brasileiras na perspectiva inclusiva e registros de práticas escolares de uma escola pública, a inclusão foi compreendida como um imperativo da racionalidade política atual que, no contexto escolar, encontra uma aliada que opera na produção de sujeitos desejáveis para a lógica neoliberal. Em uma sociedade inclusiva, na qual o mercado incita todos a participarem como consumidores, “as práticas que na escola são ofertadas, as relações que são estabelecidas, os processos de subjetivação que são efetivados” (MENEZES, 2011, p. 168) são postos em ação com o intuito de desenvolver formas de ser e agir para que todos os sujeitos (alunos, professores e família) sejam inseridos e permaneçam nessa condição.

Tomando a noção de governamentalidade como lente para compreender a operacionalidade das Políticas de Assistência Social na atualidade, nas formas de controle sobre a vida dos sujeitos e da população, Lockmann (2013), em *A proliferação das Políticas de Assistência Social na Educação Escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal*, aponta determinadas condicionalidades impostas pelos programas para a produção de um tipo de subjetividade denominada como “homem endividado”. Nessa posição de “homem endividado”, os investimentos que os sujeitos fazem em si mesmos em aprendizagens relacionadas às formas de ser do pensamento político atual passam a ser considerados como comportamentos adequados para que esses se mantenham numa posição de “inclusão produtiva”, um tipo de inclusão pautada pela lógica neoliberal “que é garantida pelo próprio sujeito a ser incluído e que se dá por meio dos investimentos que ele precisa, cada vez mais, desenvolver sobre si mesmo” (LOCKMANN, 2013, p. 298).

Ao tratar do tema das novas tecnologias digitais e da inclusão digital na Educação, na Tese de Loureiro (2013), intitulada *Disseminação das tecnologias digitais e promoção da inclusão digital na educação pública: estratégias da governamentalidade eletrônica*, a problematização foi desenvolvida a partir de práticas discursivas mobilizadas em torno de programas brasileiros de estímulo ao uso das tecnologias digitais nas escolas públicas. A autora percebeu a promoção da inclusão digital como uma forma de fortalecimento das subjetividades inclusivas, pautada nas discussões de Menezes (2011), e que provoca a inclusão produtiva, como compreendida por Lockmann (2013). No contexto da educação formal, um dos principais investimentos mobilizados pelos programas que propagam o uso das tecnologias digitais é a produção de sujeitos atuantes da nova configuração social por meio de investimentos que os

levem a se tornarem empresários de si mesmos e ampliando a possibilidade de condução eletrônica das condutas.

Tais pesquisas, em nível de pós-graduação, apresentando temas de relevância no âmbito educacional, foram analisadas com os óculos teóricos dos escritos de Foucault com relação à subjetividade e aos processos de subjetivação. Como abordado anteriormente, as práticas de subjetivação são ferramentas de constituição dos sujeitos, ou dito de outra forma, são ferramentas que conduzem os sujeitos a governarem a si mesmos. Essas práticas são balizadas por dispositivos e técnicas instituídas historicamente e, dessa forma, elas não são únicas e imutáveis; ao contrário, se transformam e apresentam modificações na passagem dos anos. (FOUCAULT, 2011a)

Do mesmo modo em que ocorre em diversos poderes, tais como o Estado, a Igreja, o exército, os organismos não governamentais e internacionais, nas instituições educacionais, também são postos em funcionamento mecanismos e técnicas de sujeição dos corpos, às quais um indivíduo é constituído como sujeito (DÍAZ, 2010b). Nas instituições educacionais, há um conjunto de formas reguladas de comunicação e de práticas de poder que conformam os indivíduos, objetivando-os e subjetivando-os. Fazem parte do primeiro conjunto as lições, os questionários, as técnicas de exame e de avaliação, além dos sinais codificados de obediência. Já o conjunto de práticas de poder é constituído também pelas técnicas de exame e de avaliação, pela vigilância, pelo enclausuramento, pelas formas de recompensa e de punição e, ainda, pela hierarquia piramidal dos indivíduos que fazem parte da comunidade escolar (KOHAN, 2000).

São esses conjuntos de mecanismos e técnicas que “conformam o campo do que é possível perceber, dizer, julgar, pensar e fazer e, com isso, veiculam a internalização de práticas, saberes, atitudes, crenças, condutas, ideias e valores aos quais estarão sujeitos os indivíduos” (KOHAN, 2000, p. 147). Contudo, ao contrário do que pode parecer em uma observação aligeirada, ainda que cada ator social ocupe uma determinada posição na trama escolar, a sujeição dos indivíduos que compõem essa comunidade – sejam professores, alunos, diretores, orientadores, supervisores, servidores, pais e responsáveis dos alunos – não ocorre somente no sentido vertical, de ordem superior e subordinada, como por exemplo, na relação professor-aluno. Ela envolve todos, que “são sujeitados no interior de um conjunto complexo de relações de produção, significado e poder” (KOHAN, 2000, p. 147).

Isso porque as escolas, enquanto orientadas por regimes de visibilidade, enunciação e sanções normalizadoras, são espaços que sujeitam os indivíduos pela dependência e pelo controle em uma relação estabelecida com o outro. E também porque ali os indivíduos operam

sobre si mesmos pelas tecnologias do eu⁵⁰ internalizadas e pelo regime de verdade-saber instaurado na instituição escolar.

Mesmo que não seja a única instituição envolvida com a produção de subjetividades, a escola ainda se constitui em um espaço privilegiado no qual são postos em operação práticas e técnicas de constituição do sujeito (VEIGA-NETO, 2008). Tendo em vista que o “processo de subjetivação e [...] as subjetividades se constituem de acordo com o que acontece em determinados espaços e tempos históricos” (LOPES; DAL’IGNA, 2012, p. 859), a instituição escolar dita formas de ser e estar no mundo pelo governo do outro conforme as normas que a regem, levando os escolares a se autogovernarem.

Atrelando a produção de subjetividades como resultados implicados das experiências de si, Lopes e Dal’Igna (2012) entendem o sujeito “como uma organização criativa de processos dinâmicos e relacionais”. Assim, mesmo que o sujeito esteja inserido em uma determinada forma de vida regida por regras que o conformam e atuam sobre a produção de subjetividades, o sujeito é livre⁵¹, ou seja, sempre tem a possibilidade de modificar sua relação consigo mesmo e com os outros, por meio das experiências de si.

Na forma de vida escolar a mesma lógica é posta em operação. Os indivíduos são conduzidos a terem experiências de si que os incitem a serem determinados sujeitos por uma série de práticas de subjetivação e objetivação (KOHAN, 2000). Mas há também nesse espaço práticas de escape e de borramento que levam o indivíduo a constituir sua própria experiência (LOPES; DAL’IGNA, 2012), assim cada um vive a experiência escolar de uma maneira que lhe é única através das técnicas de si.

Cabe lembrar que Foucault (1997, p. 109) denominou por técnicas de si os procedimentos “pressupostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins, e isso graças a relações de domínio de si sobre si ou de conhecimento de si por si”. Dito de outra forma, as técnicas de si são um conjunto

⁵⁰ As *tecnologias do eu*, ou conforme a tradução, as *tecnologias de si*, “permitem aos indivíduos efetuar, com seus próprios meios ou com a ajuda de outros, um certo número de operações em seus próprios corpos, almas, pensamentos, conduta e modo de ser, de modo a transformá-los com o objetivo de alcançar um certo estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade” (FOUCAULT, 2004, p. 323-324). Assim, as *tecnologias do eu* compreendidas em uma matriz prática são aquelas que produzem e transformam a relação do sujeito consigo mesmo.

⁵¹ Entendo aqui liberdade não como um processo de libertação relacionada a mecanismos de alienação ou repressão da natureza humana, ou em um sentido estritamente jurídico, mas como uma prática inserida em um campo de possibilidades de condutas, reações e comportamentos marcados por relações de poder (FOUCAULT, 2003). “A liberdade é da ordem dos ensaios, das experiências, dos inventos, tentados pelos próprios sujeitos que, tomando a si mesmos como prova, inventarão seus próprios destinos. Assim, experiências práticas de liberdades, sempre sujeitas a revezes, nunca como algo definitivo, como numa vitória final. Nem como concessões do alto (Deus ou o Estado), nem como o ‘fim de toda dominação’” (SOUSA FILHO, 2008, p. 16).

de práticas, procedimentos e técnicas diversas de subjetivação que atuam na construção de identidades, permitindo ao indivíduo, por si e/ou com o auxílio do outro, se constituir como sujeito, se modificar, se transmutar. As técnicas postas em operação repercutem diretamente nas experiências de si e nas relações que o sujeito estabelece consigo mesmo.

Larrosa (1994), numa apropriação das teorizações foucaultianas, na qual as experiências de si produzem subjetividades, analisa as práticas ou os dispositivos pedagógicos atuantes na constituição e na mediação da relação reflexiva do sujeito consigo mesmo em seu texto *Tecnologias do eu e educação*. “Trata-se, pois, de mostrar a lógica geral dos dispositivos pedagógicos que constroem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmo, como se fosse uma gramática suscetível de múltiplas realizações” (LARROSA, 1994, p. 37).

O autor percebe a educação como uma dimensão imbricada na constituição dos sujeitos por meio de sua relação com as teorias e práticas pedagógicas e pondera que, com os estudos de Foucault, se abre a possibilidade de olhar e pensar esse campo de estudo e algumas práticas educativas de um modo distinto da forma convencional, questionando o que ele considerou como uma “inércia teórica”. Para ele, com o uso das ferramentas conceituais de Foucault é possível mostrar “como a pessoa humana se fabrica no interior de certos aparatos (pedagógicos, terapêuticos etc.) de subjetivação” (LARROSA, 1994, p. 38).

Além disso, Larrosa também baliza suas reflexões em torno da experiência de si no contexto educacional utilizando as teorizações foucaultianas e entendendo-as inseridas em uma rede singular histórica e culturalmente contingente. Tomando de Foucault (1998, p. 10) o conceito de experiência como “[...] a correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade”, Larrosa (1994, p. 44) entende a experiência de si como “o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade”.

Assim, a experiência de si está associada às práticas que os sujeitos fazem consigo mesmo na relação com as vivências exteriores e na escola. Essas práticas são como dispositivos pedagógicos que atuam na construção e na modificação/transformação das subjetividades. Com base nas teorizações foucaultianas, é possível considerar as práticas pedagógicas como dispositivos “[...] nos quais se constitui uma vinculação entre certos domínios de atenção (que desenham o que é real de uma pessoa para si mesma) e certas modalidades de problematização (que estabeleceriam o modo como se estabelece a posição da pessoa consigo mesma)” (LARROSA, 1994, p. 45).

Sendo o sujeito pedagógico fabricado na articulação entre os procedimentos de objetivação (discursos que o nomeiam, discursos pedagógicos que pretendem ser científicos e práticas institucionalizadas que o capturam) e de subjetivação (experiências de si que constituem a subjetividade), as mediações pedagógicas associadas à aprendizagem e às experiências dos alunos atuam na formação dos escolares transmitindo “um certo repertório de modos de experiência de si” (LARROSA, 1994, p. 46), com o objetivo de provocar a transformação.

Conforme o autor, são exemplos de modalidades de construção e de mediação pedagógica da experiência de si: o autoconhecimento e a autoavaliação em Educação Moral (são práticas postas em ação por mecanismos interrogativos e de controle do discurso que atuam na produção e na regulação do que escrevem ou dizem os educandos); as "histórias de vida" ou "narrativas pessoais" na educação de adultos (procuram “relacionar a aprendizagem com a própria experiência do aluno” e “estimular algum tipo de reflexão crítica que modifique a imagem que os participantes têm de si mesmos e de suas relações com o mundo” (LARROSA, 1994, p. 48)); e a autorreflexão dos educadores (se constituem em práticas que pretendem formar e transformar a atuação do professor, o que ele sabe e sua maneira de ser em relação ao trabalho).

Todos esses modelos de produção e mediação pedagógica da relação da pessoa consigo mesma são operados por diferentes mecanismos que promovem e modificam a experiência de si. “Os mecanismos, em suma, nos quais o ser humano se observa, se decifra, se interpreta, se julga, se narra ou se domina” (LARROSA, 1994, p. 58) e, ainda, “aqueles nos quais aprende (ou transforma) determinadas maneiras de observar-se, julgar-se, narrar-se ou dominar-se” (LARROSA, 1994, p. 58). A partir desse entendimento, Larrosa identifica cinco dimensões que constituem os dispositivos pedagógicos atuantes na constituição e mediação da experiência em que o sujeito constrói a relação consigo mesmo: ótica, discursiva, narrativa, jurídica e prática.

Sucintamente, a dimensão ótica, ou o “ver-se”, é a tecnologia⁵² “segundo a qual se determina e se constitui o que é visível dentro do sujeito para si mesmo” (LARROSA, 1994, p. 59). Já a discursiva é a dimensão “na qual se estabelece e se constitui aquilo que o sujeito pode e deve dizer acerca de si mesmo” (LARROSA, 1994, p. 59). Essa tecnologia diz respeito ao expressar-se como uma exteriorização da interioridade.

⁵² O termo *tecnologia* “refere-se [...] a qualquer agenciamento ou a qualquer conjunto estruturado por uma racionalidade prática e governado por um objetivo mais ou menos consciente” (ROSE, 2001, p. 36). Assim, as tecnologias associadas à vida humana “são montagens híbridas de saberes, instrumentos, pessoas, sistemas de julgamento, edifícios e espaços, orientados, ao nível programático, por certos pressupostos e objetivos sobre os seres humanos” (ROSE, 2001, p. 36).

A dimensão narrativa é a “modalidade discursiva essencial para a construção temporal da experiência de si e, portanto, da autoidentidade” (LARROSA, 1994, p. 59). Essa dimensão está diretamente relacionada aos processos que ativam a memória sobre determinado recorte temporal. Constituído por leis, valores e normas, a dimensão jurídica eleva as outras três dimensões ao domínio da moral “nos quais a relação da pessoa consigo mesma tem a forma geral do julgar-se” (LARROSA, 1994, p. 74).

A quinta dimensão, a prática, “estabelece o que o sujeito pode e deve fazer consigo mesmo” (LARROSA, 1994, p. 59). Essa última dimensão se associa a todas as outras anteriores, pois aceitando a premissa de que o objetivo principal é a transformação do indivíduo, as ações para isso dependem diretamente de certos regimes de visibilidade, de enunciabilidade e de juízo.

Apesar de serem apresentadas separadamente por terem características distintas entre si, as dimensões propostas por Larrosa são operadas de maneira semelhante e conjunta, o que potencializa sua ação (BUJES, 2002). Além disso, as dimensões propostas não se restringem apenas a uma análise das práticas pedagógicas, elas também são colocadas em operação em outros espaços e formas de vida. A título de exemplo, na área de enfermagem, a Tese de Araújo (2005) analisou as tecnologias do eu que constituem as experiências de enfermeiros por meio das dimensões dos dispositivos pedagógicos elaboradas por Larrosa.

Como já abordado, por meio das teorizações foucaultianas do sujeito, Larrosa (1994) entende a experiência de si como constitutiva do sujeito, visando à formação de sua identidade em um espaço de poder marcado por determinadas verdades. Nesse processo se espera que a pessoa realize operações em seu corpo e pensamento, sua alma e conduta, a partir de uma relação consigo mesmo (FOUCAULT, 2004b). Ao descrever as dimensões fundamentais que constituem os dispositivos pedagógicos de produção e mediação da experiência de si, Larrosa (1994) aproxima as tecnologias do eu com as práticas pedagógicas postas em movimento nos espaços escolares.

Inspirado nas dimensões apresentadas por Larrosa (1994), Kohan (2000, p. 150-151) reconhece na instituição escolar pelo menos cinco dimensões relacionadas às práticas de subjetivação que intervêm nas experiências de si daqueles que ali estão inseridos: “perceptiva (aquilo que é possível perceber de si), discursiva (aquilo que é possível dizer de si), moral (aquilo que é possível julgar de si [...]), cognitiva (aquilo que é possível pensar de si) e de governo (aquilo que é possível fazer com si mesmo)”.

Essa outra forma de descrever as dimensões que compõem os dispositivos pedagógicos alarga aquela proposta por Larrosa (1994). Com a dimensão perceptiva, Kohan (2000) amplia

os sentidos humanos que estariam restritos no ver-se. Aglutina as dimensões discursiva e narrativa em uma só referente ao dizível. Mantém a dimensão jurídica, apenas alterando sua denominação para moral, como aquela que é referente ao julgar-se. Designa “a dimensão do fazer como de governo para chamar a atenção sobre a autogovernamentabilidade como a forma específica de estruturar o campo da própria ação” (KOHAN, 2000, p. 156). E inclui a dimensão cognitiva relativa ao pensar sobre si, uma dimensão que em Larrosa estava presente nas cinco dimensões por ele desenvolvidas, perpassando cada uma delas.

Independente da divisão das dimensões, tanto em Larrosa (1994), quanto em Kohan (2000), ambas conceituações procuram mostrar que na forma de vida escolar os indivíduos são sujeitados a mecanismos que ao mesmo tempo os objetivam (“por um jogo de verdade⁵³ que lhes é imposto onde são objetos silenciosos de modos de investigação que pretendem alcançar o estatuto de ciência, de práticas que dividem, e de formas de vida que se voltam sobre si mesmos” (KOHAN, 2003, p. 80)) e os subjetivam (“pelo mesmo jogo de verdade que os fazem falar sobre si, conhecer-se e contribuir na produção de uma verdade e uma consciência de si” (KOHAN, 2003, p. 80)), atuando na transformação da experiência de si: uma experiência que modifica a relação consigo mesmo.

A partir das considerações apresentadas nessa seção, que complementa este capítulo basicamente de cunho teórico, acredito ter mostrado o potencial que as ferramentas foucaultianas relacionadas ao tema da subjetivação e da subjetividade possuem para a análise de questões vinculadas à forma de vida escolar.

No próximo capítulo, apresento as ferramentas teórico-metodológicas que balizaram a produção do material de pesquisa. Também apresento os participantes do estudo e deixo-os “falar” sobre si, a fim de atribuir sentido às suas narrativas.

⁵³ Explica Foucault que “quando digo ‘jogo’, me refiro a um conjunto de regras de produção da verdade. [...] é um conjunto de procedimentos que conduzem a um certo resultado, que pode ser considerado, em função dos seus princípios e das suas regras de procedimento, válido ou não, ganho ou perda” (2006, p. 282). Assim, uma verdade está inserida em um conjunto de jogos que regulam e legitimam a sua produção, impedindo que tudo o que seja dito venha a se tornar uma verdade.

4 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A PRODUÇÃO E ANÁLISE DAS NARRATIVAS

Inicialmente, é preciso dizer que um dos motivos que me levou a problematizar a educação matemática nas escolas da imigração alemã, no período da Campanha de Nacionalização, se deu em decorrência de minha participação no Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação Matemática e Sociedade (Gipems), coordenado pela professora doutora Gelsa Knijnik, e no projeto de pesquisa denominado *Educação matemática, ruralidades e formas de vida de regiões de colonização alemã do Rio Grande do Sul: um estudo genealógico*, o qual passei a integrar ainda como mestranda e que se vinculou à pesquisa que resultou em minha dissertação (JUNGES, 2012).

Naquela pesquisa, discuti a relação família-escola no que diz respeito à educação matemática, mais especificamente, essa relação na EMEF Tiradentes, escola do campo multisseriada localizada em Novo Hamburgo, município de colonização alemã da região do Vale do Rio dos Sinos (RS). Tendo a oportunidade de realizar a produção do material empírico nessa escola, situada em um município cujas origens estão diretamente vinculadas à imigração/colonização realizada pelos alemães no Sul do Brasil, a partir do século XIX, passei a ter contato com referências que tratam da imigração/colonização alemã com ênfase no estado do Rio Grande do Sul e os movimentos da busca pela manutenção dos modos de vida da região de origem dos imigrantes, o que me instigou a querer saber mais sobre o tema.

Retomando brevemente o que foi tratado em maior profundidade no Capítulo 2, a Campanha de Nacionalização teve grandes implicações para as comunidades de imigração alemã, em especial, produzindo tensionamentos em escolas situadas neste contexto. Tal período temporal se constitui como relevante na trajetória da escolarização da imigração alemã. Por essa razão e pela dificuldade em localizar pessoas que tenham estudado em escolas da imigração alemã antes de 1938, defini como sujeitos dessa pesquisa um grupo de pessoas que frequentaram escolas da imigração alemã no período da Campanha de Nacionalização, entre 1938 e 1945.

O grupo de sete participantes foi entrevistado durante o ano de 2013, sendo que os participantes tinham idades que variavam de 78 a 85 anos. Era dividido em quatro mulheres e três homens. Para manter o anonimato dos participantes da pesquisa, eles foram identificados ao longo da Tese pelos seguintes nomes: Helga, Veni, Rose, Renata, Breno, Germano e José.

É importante dizer que os sujeitos da pesquisa residiam em Parobé e Taquara no momento das entrevistas, municípios gaúchos pertencentes à microrregião do Vale do

Paranhana⁵⁴. Nessa microrregião, há predominância das culturas alemã e italiana decorrentes do fluxo imigratório do século XIX (SETUR, 2013), o que justifica a busca, em tais municípios, por sujeitos que especificamente frequentaram escolas da imigração alemã no período delimitado desta pesquisa.

No que tange à colonização dos territórios de Parobé e Taquara, esses dois municípios, juntamente com Igrejinha, Três Coroas, Gramado e Canela pertenciam à então denominada Colônia de Santa Maria do Mundo Novo. Nessa colônia, a partir de 1846, se fixaram colonos alemães vindos de São Leopoldo (TAQUARA, 2013), principalmente da Picada dos Dois Irmãos (ENGELMANN, 2004).

Segundo registros, Tristão José Monteiro, um mês após adquirir, em 04 de setembro de 1846, as terras de Santa Maria do Mundo Novo, promoveu a vinda dos primeiros colonos com a venda e comercialização de lotes de terra da Colônia ao custo de trezentos mil réis a extensão de 150 mil braças quadradas. Dentre os primeiros imigrantes que se estabeleceram na região, quatro eram alemães e um era italiano. Tristão José Monteiro obteve sucesso no empreendimento de venda de lotes para os imigrantes alemães, visto que pelo censo de 1854 havia 106 famílias residentes na Colônia de Santa Maria do Mundo Novo, das quais 100 eram alemãs, quatro portuguesas, uma italiana e uma suíça (SILVA et. al., 2005). Os dados de 1858 coletados pelo próprio Tristão José Monteiro reforçam a predominância da presença da forma de vida alemã na Colônia, já que das 1005 pessoas residentes, 484 eram alemães e 512 eram brasileiros, sendo, em grande parte, filhos de alemães que herdaram as terras dos pais (ENGELMANN, 2004).

“A Colônia do Mundo Novo se caracterizava por uma formação étnico-social marcada pelos imigrantes alemães e seus descendentes” (REINHEIMER, 2005, p. 57). Algumas das características que identificam a forma de vida dos colonos alemães nesse território era o uso do alemão *Hunsrück*⁵⁵, o associativismo com a formação de coros e sociedades recreativas e desportivas, a organização da propriedade com mão-de-obra familiar (REINHEIMER, 2005), as casas em estilo/técnica enxaimel e a comemoração de festividades tratadas como uma reunião familiar (SCHEFFEL, 2005). Além desses aspectos, a devoção religiosa era uma marca dessa forma de vida presente na formação da Colônia de Santa Maria do Mundo Novo, dividida entre católicos e protestantes (GHIDINI; CARNIEL, 2005).

⁵⁴ O Vale do Paranhana que abrange as terras dos municípios de Taquara, Igrejinha, Três Coroas, Parobé, Riozinho e Rolante é formado pelas cidades próximas ao Rio Paranhana (ex-Santa Maria), afluente do Rio dos Sinos.

⁵⁵ Trata-se de variedade franco-renana do alemão que, no Brasil, é denominada de *Hunsrück*, pois essa é a designação da região em que é falada e de onde partiu a maioria dos imigrantes alemães no Rio Grande do Sul.

Estratégias realizadas pelo Estado, de nacionalização da população nos períodos da Primeira e da Segunda Guerra Mundial, também foram postos em ação em Parobé⁵⁶ e Taquara. A Sociedade 5 de Maio, por exemplo, fundada para a manutenção dos costumes germânicos, passou a sofrer pressão por parte das autoridades durante a Primeira Guerra Mundial para se “abrasileirar”. Uma das medidas tomadas em 1917 foi o estabelecimento da língua portuguesa como idioma oficial e em 1922 foi proibida a “Hora do Canto Alemão” (KONRATH, 2005).

Outra situação ligada às intenções do governo pela nacionalização ocorreu em 1939 durante o Estado Novo, “quando o pastor Schäefke foi obrigado a entrar com a Bandeira Brasileira no templo” (GHIDINI; CARNIEL, 2005, p. 77), algo visto pela comunidade evangélica naquela época como um ato impositivo. Também há relatos de que os cultos e todas as atividades comunitárias passaram a ocorrer em português, para isso o pastor Schäefke, que era imigrante alemão e não se comunicava em português logo após a sua vinda ao Brasil, contou com a ajuda de sua filha para as traduções das pregações. Estas atividades, muitas vezes, eram vigiadas por simpatizantes do movimento em prol da nacionalização (GHIDINI; CARNIEL, 2005).

Renata, senhora de 81 anos, em uma das entrevistas, recordou que nesse período, em sua família, o sentimento de alerta era constante, pois em Taquara havia pessoas que denunciavam para os agentes da polícia e para as autoridades locais quem falasse alemão nos espaços públicos ou manifestasse apoio ao nazismo e a Hitler, algo passível de prisão. Ela relatou que:

“[...] Naquela época a gente morava perto da Prefeitura e sempre que eu passava por lá via se tinha algum conhecido preso. É que a cadeia ficava junto da Prefeitura [...]. Sempre tinha alguém, porque se a pessoa falasse alemão, nem que fosse uma só palavra e alguém deles ouvisse era delatado e preso. Graças a Deus lá em casa nunca aconteceu. Também, a gente cuidava muito”.

Renata, 26/10/2013.

O mecanismo de vigilância posto em ação nesse período e as medidas de repressão, como o enclausuramento, também eram manifestados em outras formas de vida. Um exemplo,

⁵⁶ Até 1982, Parobé era distrito de Taquara, quando nesse ano foi emancipado e se tornou município, ato desencadeado pelo descontentamento da população com a administração municipal e em razão do crescimento populacional decorrente da expansão da indústria calçadista na região nos anos de 1970 (ENGELMANN, 2004). Assim, no período correspondente a essa pesquisa, Parobé pertencia a Taquara; e nas entrevistas dos participantes as referências sempre são a Taquara.

é o caso analisado por Soares (2009), na Colônia de Presidente Venceslau, localizada no Estado de São Paulo.

Naquela colônia, havia uma fiscalização intensa por parte das autoridades policiais em torno da comunidade alemã, proibindo a circulação de seus jornais, a fala do alemão em locais públicos, a realização de reuniões e atividades recreativas, o uso de armas pelos colonos e, até mesmo, a impossibilidade de mudança de residência sem a prévia comunicação com a delegacia de polícia (SOARES, 2009). Soares (2009) compreende que a propagação de um possível perigo da pátria pela ação dos alemães de Presidente Venceslau justificava as práticas repressivas, “usando, além dos mecanismos do estado, a ideia de que o cidadão comum também deveria imbuir-se de um sentimento patriótico e zelar pela segurança do país” (SOARES, 2009, p. 111). Assim, como relatado por Renata em relação ao que ocorria em Taquara, em Presidente Venceslau também as pessoas “comuns” denunciavam atos de características germânicos, ou considerados nazistas, ou que sugeriam apoio à Alemanha na Segunda Guerra Mundial.

Apesar de relevante para a compreensão do contexto histórico enfocado nesta pesquisa, é importante ressaltar que nem todos os participantes residiam ou estudavam nos municípios de Parobé e Taquara no período da Campanha de Nacionalização. José, Helga, Rose e Renata residiam em Taquara. Germano, em Parobé. Já Breno e Veni moravam em Novo Hamburgo e São Leopoldo, respectivamente.

Ainda sobre o grupo de entrevistados, acredito que seja relevante apresentar cada um deles separadamente. Para tanto, relato brevemente algumas das características dos participantes em questão e, em seguida, transcrevo trechos de seus relatos, nos quais eles falam sobre si mesmos, a fim de dar voz aos participantes e posicioná-los como detentores de suas histórias e memórias (JØRGENSEN, 2011).

Início apresentando Renata, que no período das entrevistas estava com 81 anos de idade. Natural de Hamburgo na Alemanha, Renata veio com sua família para o Brasil aos cinco anos de idade. Filha mais velha de um pai ferreiro e de uma mãe dona de casa, tinha dois irmãos e aprendeu a se comunicar em português na escola da imigração alemã que frequentou no município de Taquara. Logo após sua chegada ao Brasil, morou por um curto período de tempo em São Leopoldo/RS e depois sua família se estabeleceu em Taquara. Concluiu o que hoje é denominado como Ensino Médio e trabalhou como costureira em Taquara até sua aposentadoria.

Pesquisadora: <i>Você disse que nasceu em Hamburgo na Alemanha. Você lembra como era a vida lá?</i>

Renata: Nossa vida na Alemanha não era fácil. Meu pai trabalhava muito, mas o dinheiro era pouco. Ele era ferreiro lá, um trabalho que era reconhecido, mas como estava tudo em crise, não tinha dinheiro pra todo mundo. Foi por isso que a gente veio pro Brasil. Pra tentar uma vida melhor, com menos miséria. [...] Eu era muito pequena quando vim, tinha só 5 anos. Mas lembro que nossa vida não era fácil. Aí um dia, isso minha mãe falava depois, uma pessoa foi lá em casa e disse que valia a pena largar tudo e morar no Brasil, porque lá tinha terra e espaço pra quem era trabalhador que nem meu pai [...].

Pesquisadora: E quando sua família veio para o Brasil, como foi?

Renata: Quando a gente veio, o primeiro lugar que a gente morou foi São Leopoldo de favor, mas foi pouco tempo, até meu pai saber um pouco mais daqui. Aí, com a ajuda de um amigo que nos hospedou, meu pai comprou um lote de terra em Taquara, no interior. Sabe onde fica Fazenda Fialho?

Pesquisadora: Sei sim.

Renata: Pois é, lá a gente morou um tempo até vir pro centro que tinha mais trabalho para o meu pai. Meu pai continuou sendo ferreiro e minha mãe trabalhava em casa, cuidava de nós. Fazia tudo. Ela que nos levou pra escola. No “coleginho” que tinha pelo interior primeiro. Lá a gente falava alemão, mas aprendeu o português também. Não era fácil a nossa vida. Mas não dá pra dizer que foi ruim.

Pesquisadora: Você pode explicar mais?

Renata: É que a gente não tinha riqueza, era tudo muito simples e meu pai trabalhava muito, mas era diferente que lá [na Alemanha]. Aqui não era tão sofrido, dava até pra comprar umas roupinhas de vez em quando, e, às vezes, a mãe comprava uns tecidos e fazia pra nós. Eu gostava de ajudar ela nisso, acho que foi por isso que virei costureira. Fui costureira até que desse pra enxergar. Parei só quando as vistas não deixaram mais. Aí me aposentei de vez. Às vezes nem com óculos consigo enxergar as coisas muito miúdas, imagina enfiar a linha na agulha da máquina. Não dá mais [...].

Pesquisadora: Como era a sua vida em Taquara?

Renata: Não era lá muito fácil, porque a gente tinha muitas tarefas de casa. No início quando a gente morou um tempo em Fazenda Fialho era pior, porque não tinha tanto trabalho para o pai, mas depois que a gente veio pra perto da Prefeitura, as coisas melhoraram. A gente até podia sair mais pra brincar com as outras crianças. Meus irmãos que eram mais velhos conseguiram trabalhar logo que ficaram mais adultos, no centro era mais fácil. [...] E tem outra coisa que era boa, era que a igreja não ficava longe de casa. Todo domingo a família ia na missa. Sou católica e sempre fui na missa, antes mesmo de vir pro Brasil. Nós éramos muito católicos, fiz tudo que a igreja pede. Batismo santo, catequese, crisma e casei na igreja católica, meu marido era católico, como tinha de ser, porque senão não casava. Ia nas festas da igreja e ficava sentada pra não ser falada. Era importante que a mulher fosse pura, sabe.

Renata, 26/10/2013.

Helga, que tinha 78 anos, quando da realização deste estudo, também concluiu o Ensino Médio estudando em Taquara. Nascida nesse município, residiu ali até os dezenove anos de idade, quando então foi morar com seu marido, em Porto Alegre/RS por quatorze anos. Após esse período, ambos retornaram para Taquara. Helga contou que seus avós, tanto paternos

quanto maternos, eram imigrantes alemães e em casa só se comunicavam em alemão, mas que seus pais haviam ensinado para ela e sua irmã mais velha o pouco que sabiam de português.

Pesquisadora: *Quem morava na sua casa?*

Helga: *Quando eu era pequena era só meus pais e minha irmã, que era mais velha que eu, em casa. Agora são todos falecidos já. Meus avós por parte de mãe moravam perto de nós, aí tinha um convívio bem grande com eles. Era quase muro com muro. Sempre estava lá com eles. Eles me contavam muitas coisas da vida deles na Alemanha. [...] Nossa vida era boa, nada de luxo, mas também não passávamos fome. Meu pai trabalhava pesado com construção de casas, era muito bom nisso, mas era cansativo também, quase não tinha tempo pra brincar com nós. Era mais a minha mãe que nos criou, porque ela ficava em casa trabalhando. [...] Ela [a mãe] que nos fez estudar até o secundário, porque achava importante pra gente ter chance na vida. Chance de ser mais do que ela foi.*

Pesquisadora: *Como assim?*

Helga: *É que a vida dela era ser dona de casa e cuidar de mim e da minha irmã. Depois quando meus avós foram ficando mais velhos ela também cuidava deles. Tirando isso, ela tinha amigas que eram da igreja. Minha mãe ia bastante na igreja, mas não nos obrigava a ir.*

Pesquisadora: *Qual igreja ela frequentava?*

Helga: *A igreja católica do centro. Ela ia sempre lá. Toda a missa, não faltava uma. Ia até sozinha, porque meu pai não acompanhava muito ela e eu e minha irmã só íamos de vez em quando.*

Helga, 13/07/2013.

Helga: *Eu vivi em Taquara até lá pelos meus 19 anos. Foi quando eu me casei e meu marido que era comerciante quis ir pra Porto Alegre abrir um comércio de miudezas e armarinhos. Eu trabalhei com ele na loja até engravidar, porque aí depois virei dona de casa. Meu marido ganhava bem e conseguia nos manter, a gente tinha uma vida muito boa lá em Porto Alegre. [...] Quando a gente teve que voltar pra Taquara, a [filha] mais velha tinha 14 anos e os outros dois [filhos] tinham 10 e 7 anos. Foi difícil pra eles, por causa das amizades que eles tinham por lá, mas o pai do meu marido faleceu e a mãe dele ficou senil. Não conseguia fazer quase nada sozinha, aí ela veio morar com nós. Meu marido abriu outro comércio aqui, uma loja de roupas, calçados, mesa e banho que durou por um bom tempo, até ele se aposentar.*

Helga, 17/08/2013.

A mais velha entre todos os entrevistados, Rose, tinha 85 anos quando realizei as entrevistas, e sempre residiu em Taquara. Filha de imigrantes alemães, passou sua infância e adolescência na área rural do município, com os pais trabalhando na agricultura. Rose tinha três irmãos e não sabia falar português até, aproximadamente, os 8 anos de idade, quando começou a aprender a língua na escola. Estudou até os 14 anos, mas não completou o que hoje é

denominado Ensino Fundamental, pois teve que parar de estudar diversas vezes, uma vez que a escola que frequentou era longe de sua casa e, além disso, precisava cuidar de seus irmãos e ajudar os pais com os afazeres domésticos.

Pesquisadora: Onde você morava em Taquara?

Rose: Nós éramos de Tucanos, no interior. Meus pais sempre moraram lá, foi lá que me criei. Eu e meus irmãos. Nós éramos quatro no total. Primeiro vinha o meu irmão mais velho Arlindo, depois eu, aí a minha irmã Luiza e o mais novo o Alceu. Todos nós nascemos aqui no Brasil, por isso sou brasileira no registro. Mas nem parecia no início, porque eu não sabia falar nada de português até os quase oito anos, era mais alemã que brasileira. [...] nossa vida era muito difícil, porque a gente vivia da roça, era trabalho todo dia. Eu cuidava dos dois mais novos e limpava a casa, fazia até comida quando tava um pouco mais crescida. Porque minha mãe também mexia na terra, ela foi bem judiada com o tempo. Coitada. [...]

Pesquisadora: Como era a vida no interior?

Rose: Era difícil demais, e tudo era muito longe. Pra ir na escola era um sacrifício de tão longe. Até a sociedade e a igreja eram longe. A gente ficava meio retirados, mas pra vender as coisas que se plantava, meu pai fazia um esforço muito grande. A venda era longe também, mas ele ia lá. Na igreja a gente tinha que ir a pé, porque não tinha outro jeito. Por isso a gente ia uma vez por mês, mas em casa a gente era muito religioso, rezava todo dia, guardava domingo, montava presépio no Natal. Foi uma coisa que meus pais tinham que eles quiseram que a gente continuasse. Na Alemanha eles são muito religiosos e eu aprendi que isso era o certo. Tinha que sempre temer a Cristo e isso também o Pastor falava. O Pastor era uma pessoa importante pros meus pais, quando ele ia lá em casa nos visitar era todo mundo comportado, senão a gente levava varinhada nas pernas como lição pra aprender a se comportar diante das visitas.

Pesquisadora: O pastor falava alemão com seus pais?

Rose: É sim. Na igreja teve um momento que os cultos pararam de ser em alemão porque ficou proibido, mas quando o pastor ia lá em casa fazer visita, ele falava alemão com meus pais. Porque lá em casa era só alemão, meus pais morreram e não aprenderam direito o português, porque não queriam se misturar. Aí quando o pastor ia lá era só alemão que se falava. [...] Quando foi pra me casar, como eu não tinha muito estudo, só podia ser dona de casa, que era o que eu sabia. Foi meu pai que escolheu meu marido, ele era filho de outro colono. Muito trabalhador, mas era mais velho que eu, quase 25 anos mais velho. Quando me casei, eu tinha 16 anos, por isso fiquei viúva muito cedo. Tinha só 40 anos quando meu marido veio a falecer. Foi muito difícil, porque eu era sozinha com mais cinco filhos, duas meninas e três rapazes. Ainda bem que eles eram tudo crescido e casados quando ele se foi, aí fui morar com um dos meus filhos. Cuidava da casa pra ele e pra minha nora. Cuidei dos meus netos pra eles trabalhar.

Rose, 04/08/2013.

José, que, por ocasião das entrevistas, tinha 79 anos, era o terceiro de uma família de nove filhos. Assim como Rose, sua família trabalhava na agricultura e residia na zona rural de

Taquara, no distrito de Fazenda Fialho. José conta que seus pais haviam vindo da Alemanha logo após o nascimento do primeiro filho do casal e se estabeleceram em Taquara por indicação, via cartas, de conhecidos que haviam vindo começar “uma nova vida” no Brasil. Relatou que seus estudos não foram regulares, pois muitas vezes teve que parar de estudar, mas que acredita ter concluído o que hoje seria o 5º ano do Ensino Fundamental e que foi na escola que começou a se comunicar em português. Contou que seus pais faleceram sem terem aprendido a falar português e que, para eles, “nunca fez falta”, já que sempre residiram na zona rural e dificilmente iam para a região central de Taquara.

Pesquisadora: Onde o senhor nasceu?

José: Eu nasci aqui em Taquara mesmo, em Fazenda Fialho. Onde meus pais moravam quando vieram pro Brasil. Eles vieram da Alemanha, eram alemães mesmo. Eu já não sou tão alemão assim, sou mais brasileiro mesmo [risadas]. Meu irmão mais velho, que já é falecido, nasceu na Alemanha e veio com meus pais ainda bebê de colo sabe. Bem pequeno. Eles vieram pra cá tentar a sorte, porque estava muito difícil viver na Alemanha naquela época.

Pesquisadora: E porque eles resolveram vir ao Brasil?

José: É que assim. Meu pai tinha uns amigos que já tinha vindo morar aqui, por causa da miséria que passavam na Alemanha sabe. E eles se trocavam cartas. Meus pais sabiam ler e escrever. Tinham estudado por lá. Daí esses conhecidos escreveram dizendo que aqui no Rio Grande meus pais tinham mais chance de uma vida melhor do que a que eles levavam e que eles poderiam morar próximos para prosperar na agricultura. Aí meus pais resolveram vender tudo o que tinha lá e viver no Brasil. [...] Eles logo conseguiram comprar um terreninho perto dos conhecidos do meu pai, que ajudaram bastante eles no início. Aí meu pai começou a plantar e vender. As coisas não foram fáceis. Tive que começar a trabalhar cedo com a terra, mas não posso me queixar, porque não passamos fome e a gente levava uma vida boa. [...] Nós éramos em 6 filhos. Eu era o terceiro. Comecei cedo na lida, por isso não consegui estudar muito. Depois que eu cresci, casei com minha esposa que também morava em Fazenda Fialho, aí meu pai deu um terreno pra gente começar a nossa vida. Trabalhei na roça também, até me aposentar. [...]

Pesquisadora: Vocês iam na cidade com frequência?

José: Não íamos muito não. Porque meus pais não queriam se misturar e lá onde a gente morava quase só tinha colono que nem nós e meus pais não falavam português. Eles nem quiseram na verdade aprender, sabe. [...] Lá onde a gente morava era uma vila boa, tinha tudo que a gente precisava e todo mundo se conhecia, assim era bom. Tudo que era atividade na sociedade que tinha perto da igreja a gente se reunia. Tinha kerb e festas de santos. Sempre muito animado.

José, 03/08/2013.

José: Eu sempre morei em Fazenda Fialho. Até a minha esposa falecer. Ela cuidava de mim, porque de tanto trabalhar na terra, sempre encurvado, eu fiquei com mal da coluna. Tenho hérnias e não consigo fazer tudo sozinho. Fico muito tempo sentado, senão sinto dor. Aí quando ela se foi, que Deus a tenha, meus filhos

acharam melhor me trazer aqui, pra mim ter o cuidado das enfermeiras. Foi melhor. Também não queria ser um estorvo pra eles.

José, 24/08/2013.

Dentre os homens entrevistados, Germano era o mais velho, com 85 anos. Durante a produção das narrativas, ele constantemente esquecia algumas palavras em português e se expressava em alemão, pois dizia que era mais fácil para ele pensar e falar em alemão. Contou que sempre morou na região que hoje é Parobé. Filho mais novo de um casal com quatro filhos, seu pai trabalhava como ferreiro e sua mãe era dona de casa. Germano, assim como todos seus irmãos, completou o que hoje é denominado como Ensino Fundamental e aprendeu português na escola. Durante algum tempo, trabalhou junto com seu pai, posteriormente em uma padaria, como padeiro até se aposentar.

Pesquisadora: *No que o senhor trabalhou?*

Germano: *Eu fui padeiro quase a vida toda. Aprendi a profissão com meu sogro, quando me casei. Ele tinha uma padaria e então fui trabalhar com ele. Ele me ensinou tudo. Antes trabalhava com meu pai, na ferraria que ele tinha. Mas era um trabalho muito pesado mesmo. Por isso troquei. E deu certo, porque eu era um bom padeiro, gostava disso.*

Pesquisadora: *Nessa época, onde você morava?*

Germano: *Sempre aqui em Parobé. Sempre morei aqui. [...] Assim, meus avós vieram da Alemanha e moravam em Novo Hamburgo. Mas meus pais vieram pra cá, pra morar em Parobé e abrir a ferraria do meu pai, por causa do trem que passava aqui. Meu pai achava que tinha bastante serviço e veio pra cá. E tinha mesmo e não tinha muita gente que sabia lidar com o ferro que nem o meu pai. [...] Em casa mais se falava alemão, minha esposa também era de família alemã, por isso sempre falei e nunca esqueci. Acho que porque estou velho, às vezes não lembro das palavras em português. Não sei direito.*

Pesquisadora: *Na casa de seus pais, vocês falavam alemão?*

Germano: *Sim, sempre se falou o alemão dentro de casa. Na rua não podia, por isso tive que aprender o português na escola, porque nem meu pai, nem minha mãe falavam o brasileiro direito, só um pouquinho. Se a gente falasse alemão na rua podia até ser preso uma época. Aí tive que aprender a falar português na escola. Foi difícil, eu lembro. Não foi fácil não, mas aprendi.*

Germano, 14/07/2013.

Germano: *A gente era entre cinco filhos. Eu era o caçula, o mais novo. Por isso fui bastante paparicado pelas minhas irmãs mais velhas que ajudaram a mãe a me criar. Elas faziam tudo pra mim, até me ajudar na lição da escola. [...] Quando saí de casa pra casar foi uma choradeira, porque uma das minhas irmãs era muito ligada comigo, ela que mais me criou, e ela era solteirona. Sempre foi. Morreu solteira.*

Pesquisadora: *E como você conheceu a sua esposa?*

Germano: *Ah! Eu conheci ela num baile de igreja. Tinha muitos bailes pelo interior e eu ia muito. Conheci ela em um baile, mas foi difícil, porque ela era moça de respeito, moça da igreja. Primeiro tive que falar com o pai dela, depois que ele me aceitou começou o namoro. Nós tivemos cinco filhos. Dois rapazes e três gurias. Todos bem crescidos agora.*

Germano, 03/08/2013.

Dos sete entrevistados, Breno e Veni estudaram em escolas da imigração alemã nos municípios de Novo Hamburgo e São Leopoldo, respectivamente. Com relação a Breno, seus pais vieram morar no Brasil logo após o nascimento do segundo filho do casal. Comerciante e agricultor, seu pai abriu um mercado de “secos e molhados” na zona rural de Novo Hamburgo, onde comercializava seus produtos e também produtos comprados na zona urbana do município, mas rapidamente procurou aprender a se comunicar em português e ensinou os filhos (cinco no total) e a esposa a falarem também o idioma, para que pudessem comercializar seus produtos àqueles que não falavam alemão. Breno, que por ocasião das entrevistas tinha 83 anos, completou o Ensino Fundamental e depois trabalhou alguns anos no mercado da família. Após casar, foi morar na cidade natal de sua esposa, Taquara, onde trabalhou em diversos setores do comércio local.

Breno: *Meus pais nasceram na Alemanha, mas eu não, nasci quando eles já tinham se mudado pra o Brasil, em Novo Hamburgo. Eles vieram pra cá, logo depois que um dos meus tios veio e escreveu para meu pai também vir, porque aqui ele ia poder abrir o comércio que sempre quis ter na Alemanha e não conseguiu. Assim, depois da minha mãe dar à luz ao meu irmão do meio, eles se mudaram. Eu sou o terceiro, e tem mais duas irmãs mais novas que também nasceu aqui no Brasil. [...] Logo que os meus pais vieram, meu pai e meu tio abriram o armazém de secos e molhados. Um tipo de armazém que vendia de tudo no interior e que deu certo. Meu pai tinha visão para o negócio e ele aprendeu fácil a falar português, porque assim poderia vender para muito mais gente do que só os colonos que falavam alemão. Ele dizia que assim podia prosperar na vida. E foi assim que aconteceu. Meu pai prosperou, não era rico nem nada, mas passamos bem. Não passávamos necessidade. Não que meu pai não trabalhava bastante. Era puxado trabalhar com roça e armazém no interior, porque algumas coisas ele plantava e conseguia com os colonos da região, mas outras coisas ele precisava ir à cidade pra conseguir. Ele era bom nos negócios, apesar de nunca ter aprendido a escrever.*

Pesquisadora: *E você? Trabalhou com o seu pai?*

Breno: *Trabalhei sim. Todo mundo trabalhava no armazém lá em casa e na roçada. Até minha mãe que era dona de casa e ajudava na roça, também tava de vez em quando no armazém, fazendo as vendas. Eu comecei a ajudar cedo, arrumando as mercadorias, embalando os produtos. Aí quando fui ficando mais velho, e tinha estudado mais, também comecei a ajudar no caixa e na compra dos produtos pra vender no armazém. Era bom. Aí quando me casei, fui morar em Taquara, onde morava os pais da minha mulher. Fui pra lá e trabalhei sempre,*

sempre no comércio. Sempre trabalhando com vendas. Acho que eu também era bom. Segui os passos do meu pai, só não consegui abrir um negócio pra mim, porque era difícil, tinha que ter muito dinheiro pra isso.

Pesquisadora: *Você aprendeu a falar português com seu pai?*

Breno: *Também, mas aprendi mais na escola. É que assim, meu pai aprendeu a falar bem português pros negócios sabe. Aí ele ensinou todo mundo lá em casa. Minha mãe que se enrolava mais. Mas eu fui aprender mais na escola, porque a gente não podia falar o dialeto muito na escola. Em casa, só nós ou com os colonos que nem nós a gente também falava o dialeto. Mas nunca se falava alemão perto de brasileiro. Quando fui crescendo e fui trabalhar no comércio em Taquara, aí eu já falava bem português.*

Breno, 17/08/2013

Finalizando a apresentação dos entrevistados, Veni, 84 anos, cursou o Magistério em São Leopoldo e trabalhou como professora até a sua aposentadoria. Residiu em diversos municípios do Rio Grande do Sul e teve três filhos. Contou que seus pais falavam alemão em casa com os seis filhos, mas que também sabiam se comunicar em português, pois moravam na região central de São Leopoldo.

Pesquisadora: *Conte sobre a sua vida quando era criança. Sua família residia onde?*

Veni: *Eu não sou daqui [Taquara]. Nasci em São Leopoldo e vivi lá até terminar os estudos do Magistério. Depois casei e morei em vários lugares, por causa do trabalho do meu marido que era bancário. Assim conheci vários lugares. [...] A primeira escola que eu estudei era só de alemães ou filhos de colonos como eu. A gente falava o dialeto e o português em casa. Aprendi as duas línguas juntas. Meus cinco irmãos também. Também porque a gente não morava no interior, a gente morava no bairro Feitoria que tinha bastante colono, mas também tinha brasileiro morando por lá. Por isso era importante saber falar os dois. [...]*

Pesquisadora: *Como você decidiu fazer Magistério?*

Veni: *Não é que eu tenha escolhido fazer Magistério. É que lá em casa, sempre se valorizou muito o estudo. Todos os seis filhos estudaram até pelo menos o Primário. Minha irmã Mari, 10 anos mais velha que eu, estudou pra ser professora, então meus pais quiseram que eu também fizesse o Magistério, para ter uma profissão. [...] O magistério não foi em uma escola só de alemães que nem no Primário, foi em uma escola que se falava português. Até porque, não se podia falar outra língua na escola. [...]*

Pesquisadora: *Vocês frequentavam a igreja?*

Veni: *Sempre. Sempre frequentávamos o culto. Era algo importante. Meus pais eram evangélicos-luteranos e quando eu conheci meu falecido marido, lembro que uma das preocupações deles era que ele fosse da mesma religião, por causa dos filhos que nós teríamos. O José [marido] era evangélico também, por isso não teve problema para nos casar. [...] Naquela época, os colonos, que nem meus pais, eram muito ligados à igreja. Hoje já não é mais assim. Hoje não tem problema casar*

com quem não é da mesma religião. Mas naquela época tinha, era uma coisa errada.

Veni, 19/10/2013.

Pesquisadora: *E como a senhora veio morar em Taquara?*

Veni: *Vim morar em Taquara faz uns 25 anos. Porque um dos meus filhos já morava aqui e nós dois estávamos aposentados. Queríamos morar perto dos nossos filhos. Como uma mora em Porto Alegre com a família e a mais nova mora em Santo Antônio [da Patrulha], escolhemos morar em Taquara que fica perto de todos. Eu gosto daqui, é uma boa cidade pra se viver, mais calma. [...] Vim morar aqui [na casa de repouso] há uns dois anos. Já vivia sozinha há quase dez anos, depois que o José faleceu. Foi muito triste [suspiros]. Aí minha saúde foi piorando. Tenho varizes que me incomodam muito, não consigo caminhar direito. Por isso resolvi vir pra cá. Não foi os meus filhos que me deixaram aqui, eu que escolhi vir.*

Veni, 24/11/2013.

Para a produção do material empírico foi utilizado como estratégia de pesquisa a entrevista individual com cada um dos participantes, que inicialmente foram gravadas e depois transcritas por mim⁵⁷. Em todos os casos, foram realizadas mais de duas entrevistas com o mesmo participante para complementar discussões iniciadas e rever certos pontos que poderiam ser mais bem desenvolvidos com a elaboração de novas questões provocativas. Isso foi algo que surtiu bons efeitos, pois como todos os participantes eram idosos, procurei ter o cuidado para que eles não se cansassem e, no período de intervalo entre uma e outra entrevista, constatei que eles tinham novas lembranças a respeito do período da Campanha de Nacionalização e suas vivências nas escolas da imigração alemã nessa época.

As entrevistas foram concedidas na moradia de cada participante. Como todos eram residentes de dois asilos da região, um localizado em Taquara e outro em Parobé, inicialmente foram contatados os administradores dos locais que intermediaram a marcação de todas as entrevistas. Esse contato foi muito positivo, já que, em um primeiro momento, após ter exposto os objetivos da pesquisa, os administradores dos asilos procuraram os residentes, questionando se haviam frequentado alguma escola no período de interesse deste estudo e se esta era uma escola proveniente da imigração alemã.

⁵⁷ Cabe aqui também ressaltar que todos os sujeitos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido após serem informados sobre os objetivos da pesquisa, em acordo às normas de ética nas pesquisas em ciências humanas e sociais. Além disso, o projeto passou pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos e foi aprovado, por estar adequado ética e metodologicamente, conforme os preceitos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Os dois asilos, em que os participantes residiam quando do momento das entrevistas, eram particulares, ou seja, cada morador pagava uma determinada remuneração para estar institucionalizado. Essa quantia dependia da condição financeira dos residentes e, conforme o valor pago, o tamanho dos “quartos” variava. Ambos os asilos contavam com serviços hoteleiros de limpeza e manutenção dos espaços físicos, assistência ambulatorial 24h e assistência social, serviços para cuidados pessoais e de beleza. Além disso, os moradores tinham acompanhamento nutricional e eram disponibilizados momentos de recreação e atividades voltadas para a interação entre os idosos, como, por exemplo, bingos e rodas de conversa. Também eram promovidas atividades físicas, como alongamentos conduzidos por fisioterapeutas.

Metodologicamente, as entrevistas foram conduzidas de forma que os sujeitos se narrassem, ou seja, com o objetivo de que as narrativas produzidas estivessem em conformidade com os preceitos da *Storytelling* (JØRGENSEN; BOJE, 2010). Nesse sentido, as entrevistas foram longas, com duração média de duas horas cada. No total, foram geradas cerca de cinquenta e cinco horas de gravação. Os sete participantes sempre se mostraram muito receptivos e dispostos a narrarem o que lhes passou, tendo como escopo o interesse dessa pesquisa. Contudo, em vários momentos, eles se recordaram de vivências que passaram em períodos anteriores e posteriores aos da Campanha de Nacionalização. Nessas ocasiões, procurei ter o cuidado de não os interromper, já que, às vezes, essas “fugas” acabavam introduzindo algo relacionado com o período em que os participantes frequentaram uma escola da imigração alemã.

Outro aspecto importante para a produção das narrativas foi o tempo entre as entrevistas realizadas com o mesmo participante. Geralmente, decorriam algumas semanas até a marcação de novas entrevistas. Isso permitiu tempo hábil para a escuta das gravações e, de acordo com o que já havia sido dito pelo participante, para a elaboração de tópicos e questões provocativas com a finalidade de estimular o participante a se narrar.

Apesar de ser um tanto quanto desafiador não interferir ou interromper a fala dos entrevistados, procurei me manter em silêncio durante grande parte do tempo, com fins de tentar minimizar a condução das narrativas e deixar que os participantes construíssem suas falas. Tal forma de construir a pesquisa rompe com a compreensão “tradicional” de narrativa, criticada por autores como Jørgensen (2011) e Boje (2008). Isso porque um dos maiores problemas na construção narrativa seria a condução das falas de forma linearizada, na qual o narrador restringisse suas vivências ao propósito da pesquisa (JØRGENSEN; BOJE, 2010). “Narrativa reduz, assim, a sequência de eventos em uma linearidade simples. Neste processo, torna-se

seletivo, violento, relativamente monológico, e, deste modo, opressivo de outras vozes” (JØRGENSEN; NUNEZ, 2010, p. 8, tradução minha⁵⁸).

Ao procurar me manter muito mais como uma ouvinte, do que propriamente uma entrevistadora, os sete participantes puderam contar suas histórias para além do período em que estiveram no ambiente escolar durante a Campanha de Nacionalização. Assim, as narrativas foram mais pessoais, tal como Jørgensen e Nunez (2010) afirmam que as narrativas que se aproximam da *Storytelling* devem atentar ao serem construídas.

É interessante observar que no primeiro dia de entrevista com os participantes da pesquisa, ao me apresentar a eles individualmente, gerou certo estranhamento o fato de um dos meus sobrenomes ser de origem alemã (Junges). Todos fizeram algum comentário e, na maioria dos casos, estes se relacionavam a minha cor de pele, que denota uma ancestralidade indígena-portuguesa. Nesses momentos, expliquei minhas origens (que paterna é alemã e materna é indígena e portuguesa) a fim de estabelecer uma relação de proximidade com os participantes e deixá-los confortáveis para que pudessem fazer outros questionamentos a respeito de minha pessoa.

Todos, por exemplo, perguntaram se eu falava ou compreendia alemão, o que não procede. Alguns ficaram curiosos a respeito de meu pai, questionando sobre a sua profissão, o município em que nasceu e foi criado, quem foram seus pais. Nesses momentos, percebi que a relação “sobrenome” e “cor de pele” constituía um modo de ser e estar no mundo para os participantes, no qual se espera que uma pessoa de “sobrenome alemão” seja branca. Algo que se vincula com o sentimento e a percepção dos entrevistados como descendentes de alemães e que foi discutido nos capítulos de análise, tendo como referência a subjetividade e os processos de subjetivação em Foucault.

Com vistas a criar um ambiente propício para os participantes narrarem suas vivências escolares durante o período da Campanha de Nacionalização e também outras histórias e evitar que esperassem por perguntas minhas para falar de suas vivências, na primeira entrevista com cada participante elaborei estratégias que os levassem a se narrar. Esse foi um dos momentos da empiria que me causou maior angústia e preocupação, pois precisei preparar estratégias que servissem como ponto de partida para a produção de narrativas sobre o período temporal de meu interesse, no entanto, sem limitar a fala dos participantes. Ou seja, procurei um meio termo entre o esquema pergunta-resposta e a fala “solta”.

⁵⁸ Narrative thus reduces the sequence of events into simple linearity. In that process it becomes selective, violent, relatively monological, and thus oppressive of other voices (JØRGENSEN; NUNEZ, 2010, p. 8).

Jovchelovitch e Bauer (2012) sugerem uma série de regras a serem observadas na elaboração da introdução do “tópico inicial” para que o entrevistado seja conduzido a falar sobre o tema de interesse do entrevistador. Dentre as sugestões, há a preocupação de que o “tópico inicial” seja amplo, sem a referência a datas, locais ou nomes, dados esses que poderiam restringir a narrativa do participante. Além disso, os autores alertam para que o “tópico inicial” faça parte da experiência pessoal e social do entrevistado.

Uma das estratégias citadas por Jovchelovitch e Bauer (2012) para suscitar a fala dos entrevistados, da qual fiz uso, é o emprego de recursos visuais. Desde o início deste estudo, tinha como interesse pesquisar os processos de subjetivação de pessoas que haviam frequentado escolas da imigração alemã durante a Campanha de Nacionalização, especificamente, aqueles processos que estivessem relacionados à matemática escolar. Na fase inicial da pesquisa, tomei conhecimento de uma coletânea em formato digital⁵⁹ de 175 livros escolares elaborados e editados de 1832 a 1940 para as escolas de imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil.

Assim, procurando minimizar minha interferência nas entrevistas e buscando recursos para que os participantes fossem levados a narrar suas vivências, levei impressas algumas páginas de livros de matemática presentes na coletânea⁶⁰ e entreguei aos participantes incitando-os a falar o que aquelas páginas lhes recordavam do período em que frequentaram as escolas da imigração alemã. Essa estratégia foi usada no início da primeira entrevista com cada participante e se mostrou como um recurso visual muito importante, já que, após olharem as páginas impressas dos livros escolares, todos os entrevistados relataram que haviam usado livros como aqueles nas aulas de matemática e a partir desse ponto elaboravam suas narrativas.

No decorrer das entrevistas, procurei intervir o menos possível, como recomendam Jørgensen e Nunez (2010), e fiz anotações em um diário de campo, no qual registrei impressões a respeito dos participantes, perguntas que poderiam gerar novas narrativas, observações e comentários gerais.

⁵⁹ Esses livros foram organizados para publicação em uma série de três volumes por Kreutz e Arendt (2007). A coletânea é intitulada “*Livros Escolares das Escolas da Imigração Alemã no Brasil (1832-1940)*”.

⁶⁰ A escolha dos livros se deu pelas indicações de Mauro (2005) e Kreutz (1994), que se referem a esses livros escolares como aqueles mais utilizados nas escolas alemãs no período da Campanha de Nacionalização. As referências dos livros são:

NAST, W.; TOCHTROP, L. **Meu Livro de Contas – 1.º Volume**. 1 ed. São Leopoldo: Rotermond & Co, 1934.

NAST, W.; TOCHTROP, L. **Meu Livro de Contas – 2.º Volume**. 3 ed. São Leopoldo: Rotermond & Co, 1935.

As páginas impressas estão em anexo no final desta Tese.

Quanto à importância do uso desses livros para as escolas da imigração alemã e aos conteúdos matemáticos desenvolvidos em suas páginas, cito a Tese de Wanderer (2007), que realizou uma análise em profundidade de tais livros escolares.

4.1 NARRATIVA, *STORYTELLING*, LINGUAGEM E DISCURSO

“O que somos é a elaboração narrativa (particular, contingente, aberta, interminável) da história de nossas vidas, de quem somos em relação ao que nos passa” (LARROSA, 2004, p. 20, tradução minha⁶¹). Nesse sentido, a narrativa como modalidade discursiva constrói os sujeitos de cada um por meio das histórias e experiências que são contadas, ouvidas ou lidas, mediadas no interior de determinadas formas de vida e que são colocadas em relação com o próprio indivíduo. Assim, uma narrativa é constituída por muitas histórias, pela conjuntura coletiva, “nossa história é sempre uma história polifônica” (LARROSA, 1996, p. 475).

Ao narrar, ao manifestar uma verdade que é sua, o sujeito se põe em um movimento de interiorização e exteriorização do conhecimento de si. No processo de voltar o olhar para si e para o que lhe é externo, com o objetivo de organizar seus pensamentos, pode ocorrer uma mudança, uma transformação que age sobre a sua subjetividade.

A experiência de si é sempre subjetiva (LARROSA, 2011; 2002), já que não é possível que se reviva as vivências do outro. Mesmo que duas pessoas enfrentem um momento comum, cada uma terá passado por uma experiência diferente, pois ela se relaciona diretamente àquele que a presenciou, “somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo” (LARROSA, 2002, p. 27).

Contudo, é possível que, por meio da narrativa, o outro possa fazer da experiência que lhe é narrada um meio de formação e de transformação de si. Isso porque “a experiência é uma relação em que algo passa de mim a outro e do outro a mim. E nesse passa, tanto eu como o outro, sofremos alguns efeitos, somos afetados” (LARROSA, 2011, p. 10).

Quando alguém ouve ou lê uma narrativa e a experiência lhe toca, essa história é revivida de outra forma, ou seja, a história passada é ressignificada pelo outro, ajuda esse outro a formar e transformar a si, suas próprias palavras, linguagens⁶², pensamentos, ideias,

⁶¹ Lo que somo es la elaboración narrativa (particular, contingente, abierta, interminable) de la historia de nuestras vidas, de quién somos en relación a lo que nos pasa (LARROSA, 2004, p. 20).

⁶² Uso o termo *linguagens* no plural em conformidade com as teorizações de Wittgenstein no período de sua obra considerada de maturidade. Para o filósofo, a significação das palavras é decorrente de seu uso em determinada situação e contexto, ou seja, em um jogo de linguagem específico. Assim sendo, se uma palavra ou expressão possui vários significados e a significação se vincula ao jogo de linguagem operante, não é aceitável que exista “a” linguagem, uma linguagem única e universal. Em suas palavras: “em vez de indicar algo que é comum a tudo aquilo que chamamos de linguagem, digo que não há coisa em comum a esses fenômenos, em virtude da qual empregamos para todos a mesma palavra, - mas sim que estão aparentados uns com os outros de muitos modos diferentes. E por causa desse parentesco ou desses parentescos, chamamo-los todos de ‘linguagens’” (WITTGENSTEIN, 1999, § 65).

sentimentos e sua própria sensibilidade, sempre em uma relação de si para si (LARROSA, 2011).

Wittgenstein (1999) afirma que a significação das palavras depende do jogo de linguagem na qual ela está sendo empregada. Percebo que essa compreensão de linguagem é constituída por e pelos meios coletivo e público, desse modo não teria porque se falar em uma linguagem própria do indivíduo, pois essa se estabelece na relação entre os sujeitos e dos sujeitos com o mundo.

Ao entender a produção de narrativas, assim como a linguagem, inserida na trama social em que o sujeito é participante de redes comunicativas e de diversas formas de vida, se torna incoerente pensar que as narrativas sejam invenções individuais dependentes unicamente da vontade do narrador. Pelo contrário, esse tipo de discurso é produzido “de acordo com certas convenções estabelecidas socialmente” (BONIN, 2007, p. 51) e “mediadas no interior de práticas sociais mais ou menos institucionalizadas” (LARROSA, 1994, p. 49). Essa concepção de narrativa, que permeou a Tese, se insere na perspectiva da *Storytelling*, conforme compreendido por Jørgensen e Boje (2010)⁶³, e está ancorada nos estudos filosóficos a respeito da linguagem de Wittgenstein e da produção do discurso tal como discutida por Foucault.

A *Storytelling* é a linguagem e a história viva (JØRGENSEN; BOJE, 2010). Ou seja, uma narrativa para ser compreendida como *Storytelling*, não conduz a fala dos entrevistados de forma a se elaborar um texto linearizado (com um começo, meio e fim), na qual a única preocupação do pesquisador é atingir os objetivos da pesquisa. Na perspectiva da *Storytelling* aquele que fala passa a ter a liberdade de contar a sua história, da forma que lhe é conveniente. Não significa o entrevistado narrando algo aleatoriamente, mas que ele possa trocar com o ouvinte suas experiências sobre o tema que é de interesse para a pesquisa.

Assim, nem toda narrativa se constitui como uma *Storytelling*. Na percepção de Jørgensen e Boje (2010), cada vez mais as narrativas produzidas nas mais diversas organizações são limitadas por caminhos a serem seguidos rigorosamente. “Qualquer começo, meio e fim de um texto representa uma ilusão de encerramento” (JØRGENSEN; NUNEZ, 2010, p. 257, tradução minha⁶⁴). Deste modo, a delimitação do que falar e de como estruturar a fala inibe o interlocutor. Na produção das narrativas, procurei me afastar da realização de entrevistas

⁶³ A *Storytelling*, tal como compreendida por Jørgensen e Boje (2010), é balizada pela noção de história de Derrida. A história para Derrida, como explicam Jørgensen e Boje (2010), não possui fronteiras, ela é, ao mesmo tempo, maior e menor do que si própria e está diretamente relacionada com outras histórias, tornando-se parte do outro e fazendo com que o outro se torne parte de si.

⁶⁴ Tradução de “Any beginning, middle and end of a text then represent na illusion of closure” (JØRGENSEN; NUNEZ, 2010, p. 257).

estruturadas que produzissem narrativas focadas apenas no objetivo da pesquisa, já que estas possuem um enfoque menos subjetivo (JØRGENSEN; NUNEZ, 2010).

Por se constituir como uma prática discursiva, a narrativa e, conseqüentemente, a perspectiva da *Storytelling*, também está imbricada em relações de poder (JØRGENSEN; NUNEZ, 2010), poder esse que é construído socialmente e regula, seleciona, organiza e redistribui a produção do discurso (FOUCAULT, 1998).

O “poder não se encontra somente nas instâncias superiores de censura, mas penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade” (FOUCAULT, 2002, p. 71), ele está em toda a parte, operando sobre os sujeitos e na produção dos discursos, inseridos em um campo de lutas. Portanto, não há neutralidade nos discursos, pois quem diz, o faz a partir de um lugar instituído historicamente.

Apoiando-me na virada linguística de Wittgenstein (1999), que compreende a significação da linguagem em seu uso no cotidiano no contexto de uma determinada forma de vida (uma forte recusa à visão essencialista, na qual há a crença da existência das palavras em si mesmas, independentemente da situação em que são empregadas), entendo a linguagem como constituidora de práticas sociais e atuante na produção de sujeitos.

Em uma abordagem wittgensteiniana, a concepção de linguagem está relacionada ao uso que é feito da palavra ou expressão em determinada situação e contexto, ou seja, em uma determinada forma de vida (CONDÉ, 1998). “Se a mesma expressão linguística for usada de outra forma ou em outro contexto, sua significação poderá ser outra, isto é, poderá ter uma significação totalmente diversa da anterior” (CONDÉ, 1998, p. 89). Essa relação de variação de significados de uma palavra ou expressão dependendo da forma de vida em que ela está sendo empregada é o que Wittgenstein (1999) denominou jogos de linguagem. Desse modo, sem que se conheça os jogos nos quais os indivíduos estão inseridos, não é possível compreender o sentido da linguagem empregada.

Wittgenstein compreende que não existe nenhuma característica comum a todos os jogos, apenas semelhanças. Da mesma forma, não há algo essencial a toda a linguagem, mas, sim, semelhanças entre as linguagens. Sendo assim, não podemos mais falar em linguagem como universal ou única. Por exemplo, dentro das variadas formas de vida, podemos falar em uma “linguagem dos pedreiros”, em uma “linguagem dos médicos”, em uma “linguagem dos professores” ou em uma “linguagem dos acadêmicos”, ou seja, formas de vida que praticam jogos de linguagem que lhes são próprios. Entretanto, entre tais linguagens, existem semelhanças que fazem com que pedreiros e médicos se compreendam. Tais parentescos são chamados por Wittgenstein semelhanças de família.

A noção de semelhanças de família revela um entrelaçamento linguístico que faz com que as palavras tenham semelhanças em diferentes jogos de linguagem. Wittgenstein, no § 67, considera que, assim como percebemos que entre os membros de um grupo existem semelhanças que os tornam pertencentes a uma mesma família, seja pelas características físicas (tais como cor dos olhos ou dos cabelos, formato do rosto, do nariz ou da boca), seja por outras (por exemplo, mesmo andar, temperamento ou costumes), se considerarmos os diferentes jogos, perceberemos que eles também apresentam similitudes.

No § 66, Wittgenstein utiliza diferentes jogos para mostrar que, enquanto algumas características se mantêm na comparação entre dois jogos, outras tantas desaparecem. É um exemplo a comparação entre o jogo de tabuleiro e o jogo de cartas. Em ambos os jogos, cada jogador tem a sua vez de jogar, e apenas um jogador pode se tornar ganhador. Mas, enquanto no tabuleiro joga-se com peças, no outro, joga-se com cartas. Além disso, cada jogo tem sua regra definida. O mesmo ocorre na comparação com outros tipos de jogos. “E tal é o resultado desta consideração: vemos uma rede complicada de semelhanças, que se envolvem e se cruzam mutuamente” (WITTGENSTEIN, 1999, § 66). A noção de semelhança de família auxilia na compreensão de jogos de linguagem, pois as linguagens (palavras, frases, expressões) ganham diferentes significações dependendo do jogo de linguagem no qual estão inseridos, mesmo que entre as linguagens existem semelhanças de família.

Convergente às ideias de Wittgenstein, Foucault (1998) argumenta que, na prática linguística, o discurso é produzido e reproduzido por meio de relações de poder no interior das diferentes instituições de diferentes formas, o que o confere características próprias de sentido. Uma compreensão de linguagem que se aproxima com a noção de jogos de linguagem, tal como formulada por Wittgenstein (KNIJNIK, *et al.*, 2012b). As relações de poder articulam as práticas e os discursos específicos no contexto de campos, épocas, e dimensões sociais, políticas, por isso nem tudo é dizível, já que as instituições criam e controlam o que pode e deve ser dito e impedem a manifestação de outras.

As práticas discursivas são impostas e mantidas no contexto de um conjunto de técnicas, instituições, formas de comportamento, transmissão e difusão que agem como mecanismos e estratégias na fabricação de discursos inseridos na dinâmica do saber-poder. Portanto, os discursos não surgem involuntariamente, eles se fundam conforme a *episteme*⁶⁵ de cada época,

⁶⁵ A noção de *episteme* em Foucault se coloca em uma relação de ordenação da constituição do saber (MACHADO, 2009). “*Episteme* não é sinônimo de saber; significa a existência necessária de uma ordem, de um princípio de ordenação histórica dos saberes anterior à ordenação do discurso estabelecida pelos critérios de cientificidade e dela independente” (MACHADO, 2009, p. 133). Nesse sentido, ao afirmar que o surgimento dos discursos

por isso a relevância de se analisar as condições de possibilidade para a emergência de um discurso (FOUCAULT, 1998).

“Em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos” (FOUCAULT, 1998, p. 8-9). Para tanto, se destacam três grupos de procedimentos de controle e de limitação do discurso, que são como reguladores fundamentais para análise dos discursos: sistemas de exclusão externos e internos, e a rarefação do discurso dos sujeitos.

Quanto aos mecanismos de exclusão externos ao discurso, Foucault (1998) destaca a interdição, que seria o mais conhecido e visível na sociedade, a separação/rejeição, e ainda, a vontade de verdade. O primeiro procedimento de exclusão se refere ao tabu do objeto, ao ritual da circunstância e ao direito privilegiado ou exclusivo daquele que fala e sobre o que se fala. São esses os três modos de interdição ao discurso que mutuamente se cruzam, reforçam ou se compensam. A interdição anuncia a relação entre discurso e poder, já que na esfera do discurso o poder se exerce de modo privilegiado, no qual todos querem se apoderar e estarem incluídos, com o total direito à fala.

O segundo princípio de exclusão trata da oposição entre razão e loucura, uma separação que permanece desde o período Medieval, apesar de hoje ter uma nova roupagem e se exercer de modo distinto. Enquanto na alta Idade Média o discurso do louco era rejeitado pela sociedade por não ser considerado razoável - esse consistia em uma palavra que não existia, nem era escutada -, hoje, o dizer do louco é separado da fala razoável por ser ouvido e ser interpretado por médicos e psicanalistas que tentam decifrar o que é dito pelo paciente, mantendo o distanciamento e a censura (FOUCAULT, 1998).

O último sistema de exclusão denominado por Foucault como “vontade de verdade” trata da separação não arbitrária de verdadeiro e falso no interior do discurso. Tais separações são instrumentos de controle que se encontram inseridos nos movimentos dos contingentes históricos, assim sendo são modificadas e reconduzidas ao longo dos séculos. Ou seja, nem sempre o que hoje é tido como “verdadeiro” ou “falso” no discurso se constituiu como tal. Todavia, “a vontade de dizer o discurso verdadeiro”, sempre esteve presente como um poder de coerção dos discursos e que exclui “todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história, procuraram contornar essa vontade de verdade e recontá-la em questão contra a verdade” (FOUCAULT, 1998, p. 20).

depende da *episteme* de uma época, quero dizer que os discursos não se formam *a priori*, mas que estão inseridos em uma rede de condições que torna possível um discurso ser reconhecido como verdadeiro.

Com relação aos procedimentos internos que exercem o controle do discurso funcionando como princípios de exclusão, assim como no caso dos mecanismos de exclusão externos, o filósofo identifica três, que são: o comentário, o autor e a disciplina.

O que Foucault indica como um comentário considera a existência na sociedade de uma espécie de desnível entre discursos: um *texto primeiro* que se diz “no correr dos dias e das trocas, e que passam com o ato mesmo que os pronunciou”; e um *texto segundo* que “são ditos, permanecem ditos e ainda estão por dizer” (FOUCAULT, 1998, p. 22). O comentário consiste no acaso do discurso, nos ditos que se consolidam como uma verdade pertencente ao *texto primeiro*, redescoberta e repetida.

A autoria, como segundo princípio de rarefação interna do discurso, funciona como um agrupamento que dá unidade e coerência a um conjunto de significações. Não é em todos os discursos que o autor está presente, mas nos domínios em que o sentido e a eficácia do discurso são, em vias de regra, atribuídos por um autor, como na literatura, na ciência e na filosofia, “o autor é aquele que dá à inquietante linguagem da ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real” (FOUCAULT, 1998, p. 28).

Oposto aos princípios do comentário e da autoria, o último procedimento restritivo interno do discurso é a organização das disciplinas, “que permite construir, mas conforme um jogo restrito” (FOUCAULT, 1998, p. 30). Diferentemente do princípio de autoria, uma disciplina é definida por um sistema anônimo de regras, de métodos e de definições que dá sentido e atribui validade ao discurso. O princípio da disciplina tem como ponto de partida a possibilidade de formulação de novas proposições, o que não ocorre com o comentário que parte da redescoberta de um sentido ou da repetição de uma identidade para sua formulação. Ainda, para pertencer ao conjunto de uma disciplina, uma preposição deve preencher um complexo jogo de exigências, ou seja, deve estar na ordem do verdadeiro.

Considerado por Foucault como o terceiro e último grupo de procedimentos que exercem o controle do discurso, “trata-se de determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronuncia certo número de regras e de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles” (FOUCAULT, 1998, p. 36-37). Esse sistema de rarefação incide diretamente sobre os sujeitos, sobre quem tem o poder da fala, ou seja, aqueles que atendem a um determinado conjunto de exigências ou são considerados qualificados a estarem na ordem do discurso.

Assim, os grandes procedimentos de sujeição do discurso são: os rituais da palavra, as “sociedades do discurso”, os grupos doutrinários e as apropriações sociais, que, mesmo apresentando características próprias que as tornam distintas, se relacionam intrinsecamente e

“garantem a distribuição dos sujeitos que falam nos diferentes tipos de discurso e a apropriação dos discursos por certas categorias de sujeitos” (FOUCAULT, 1998, p. 44).

Os rituais são associados aos discursos religiosos, judiciários, terapêuticos e políticos, como um dos procedimentos mais visíveis de restrição de proferimento do discurso (FOUCAULT, 1998). O ritual da palavra define os gestos, os comportamentos, bem como todos os elementos que devem pertencer a um discurso e ao indivíduo que fala, determinando a esse último sua posição em um diálogo e os enunciados autorizados a produzir.

Embora enfraquecidas, as “sociedades de discurso” permanecem operando na conservação e produção de discursos restritos à circulação e à divulgação em determinados espaços, como em um jogo de segredos. “Lembremos o segredo técnico ou científico, as formas de difusão e de circulação do discurso médico, os que se apropriam do discurso econômico ou político” (FOUCAULT, 1998, p. 41). Esses são exemplos de certas “sociedades de discurso” que funcionam de acordo com regimes de exclusividade.

Enquanto as “sociedades de discurso” tendem a ser limitadas a um pequeno grupo de indivíduos, as doutrinas religiosas, políticas ou filosóficas ganham força na partilha numerosa de indivíduos que os levam a criar um sentimento de pertencimento. “A doutrina realiza uma dupla sujeição: dos sujeitos que falam aos discursos e dos discursos ao grupo, ao menos virtual, dos indivíduos que falam” (FOUCAULT, 1998, p. 43). Nesse sentido, a doutrina questiona e sujeita tanto quem fala um enunciado, quando o enunciado dito, visto que restringe aos indivíduos determinadas enunciações e utiliza as enunciações para diferenciar os indivíduos que pertencem ou não a certa doutrina.

Por fim, em uma escala ampliada, Foucault toma o exemplo da educação para tratar da apropriação social dos discursos. Ele lembra que, na educação, os sujeitos têm permissão de acesso a qualquer tipo de discurso, entretanto, no interior dela, também se instauram um campo de lutas pela hegemonia de certos discursos, prescrevendo o que é ou não limitado ao sujeito. O sistema de educação é uma maneira política de controlar e conduzir a apropriação dos discursos.

Tendo como pressuposto os três grupos de procedimentos de controle e de limitação do discurso, ou seja, os sistemas de exclusão externos e internos, e a rarefação do discurso dos sujeitos, Foucault formulou as quatro noções (acontecimento, série, regularidade e condição de possibilidade) que servem de princípios para a regulação da análise discursiva e que já foram abordadas no segundo capítulo desta Tese quando assumida a perspectiva genealógica para a análise da Campanha de Nacionalização ocorrida durante o Estado Novo e suas implicações nas escolas da imigração alemã.

Após essa breve incursão sobre a linguagem, tal como tratadas por Wittgenstein e Foucault e, especialmente, desse último pela sua compreensão dos procedimentos que interferem diretamente ou indiretamente na formulação dos discursos, algo que foi relevante na análise das narrativas produzidas nessa pesquisa, retomo a discussão dos elementos que compõem a produção de narrativas por meio do uso de entrevistas.

Para tanto, cito novamente Larrosa (2004) que compreende as práticas discursivas, especificamente as “autonarrações”, como práticas sociais inseridas em algum campo institucional organizado. Ou seja, são regidas e controladas por um conjunto determinado de procedimentos normativos que estabelecem relações de desigualdade e de poder na gestão das narrativas pessoais.

Em suas palavras, o pesquisador precisa estar atento aos “procedimentos em que o sujeito é induzido a interpretar a si mesmo, a reconhecer a si mesmo como o personagem de uma narração possível, a contar a si mesmo no interior de certos vocabulários e de acordo com certos registros narrativos” (LARROSA, 2004, p. 21-22, tradução minha). Assim, a narração como uma prática discursiva também se submete aos procedimentos organizacionais, seletivos e restritivos de proferimento das palavras (FOUCAULT, 1998). Nessa perspectiva, a narrativa é compreendida em termos de relação do narrador com si e com os outros operando em determinados tempos e espaços (JØRGENSEN; NUNEZ, 2010).

Além dessas considerações acerca dos procedimentos que instituem e validam as narrativas, outro mecanismo operante na produção de narrativas, que diz respeito à relação do sujeito com as histórias que escuta e lê nos textos, é sua relação com o outro e com as experiências desse, por isso as narrativas são compreendidas pelo autor como inseridas na ordem do social (LARROSA, 1994). “Essas histórias estão construídas em relação às histórias que escutamos, que lemos e que, de alguma maneira, nos dizem respeito na medida em que estamos compelidos a produzir nossa história em relação a elas” (LARROSA, 1994, p. 49).

Para este estudo, é relevante o entendimento de que os participantes, ao se narrarem, apresentaram elementos produzidos no âmbito social e na troca entre pessoas. Ou seja, nessa perspectiva de compreensão da produção de narrativas, o que eles expuseram nas entrevistas tem um viés individual, mas também coletivo, já que as narrativas particulares são posicionadas enquanto inseridas na ordem social (JØRGENSEN; NUNEZ, 2010). A narrativa em *Storytelling* “é, portanto, constituída na ideia de que a experiência humana é sempre

intersubjetiva e dialógica, plural, ambígua, indefinida, e emergente e em constante evolução” (JØRGENSEN; NUNEZ, 2010, p.6, tradução minha⁶⁶).

O ato de narrar posiciona os indivíduos como seres de convivência, uma vez que “conta-se *a* outros e conta-se *com* outros para devir como sujeito de experiências, constituímos-nos por meio desse contar *a* outros e daquilo que nos é devolvido” (DUHART, 2008, p. 195, grifos do autor). Nesse sentido, situo as narrativas dos participantes desse estudo em um contingente não restrito às vivências exclusivamente por cada um, mas também de situações e experiências de vidas alheias as quais presenciaram, escutaram na relação com os outros ou leram em alguma parte, e que lhes foram significativas a tal ponto que consideraram importante trazer em suas narrativas.

4.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA A ANÁLISE DAS NARRATIVAS

A respeito da fundamentação teórico-metodológica para a análise das narrativas produzidas com os participantes da pesquisa, assumo como pressuposto a noção foucaultiana de discurso. Em consonância com os ensinamentos do filósofo (1992), evito analisar as narrativas produzidas por um viés explicativo e interpretativo.

As falas obedecem a um conjunto de regras discursivas que são produzidas historicamente e submetidas a um regime de verdade. Assim, não há espaço para interpretações acerca do dito pelos entrevistados ou a procura por um significado a ser desvelado. “[...] não se trata, aqui, de neutralizar o discurso, transformá-lo em signo de outra coisa e atravessar-lhe a espessura para encontrar o que permanece silenciosamente aquém dele, e sim, pelo contrário, mantê-lo em sua consistência, fazê-lo surgir na complexidade que lhe é própria” (FOUCAULT, 1995, p. 54).

A análise do discurso em Foucault é entendida em uma relação direta entre a história e os sujeitos, nas condições de possibilidade para a constituição de determinadas práticas discursivas. De maneira geral, o discurso é concebido pelo filósofo como a linguagem em uso, na medida em que a linguagem é constitutiva de práticas.

Ao assumir, como pressuposto para análise do material de pesquisa, a compreensão de Foucault (1995) em relação ao discurso, tomo as falas dos entrevistados situadas dentro de determinados campos discursivos (todos os dados históricos presentes em determinado período

⁶⁶ Tradução de “is thus founded on the idea that human experience is always inter-subjective and dialogical, plural, ambiguous, open-ended, and emergent and continuously evolving” (JØRGENSEN; NUNEZ, 2010, p. 6).

de tempo) e formações discursivas (enunciados que caracterizam um saber), procurando ficar no nível do dito. Nessa perspectiva não há espaço para a “verdade”, como se esta fosse única e universal, e “precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas”, de forma a dar conta “de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão ‘vivas’ nos discursos” (FISCHER, 2001, p. 198 - 199).

Outro filósofo que refuta a ideia de interpretação ou de explicação para a compreensão de fenômenos é Wittgenstein, algo que considero estar diretamente implicado no modo de empreender a análise do material de pesquisa. Em *Investigações Filosóficas*, Wittgenstein (1999) compreende que os problemas filosóficos são resolvidos por meio da análise da linguagem e do que já é socialmente conhecido, não pela indagação de uma teoria ou de uma hipótese, muito menos pela geração de novas experiências. Para ele, há uma relação direta entre os jogos de linguagem e a questão da filosofia (DÍAZ, 2010a).

Construindo, por meio da linguagem, uma teoria, uma hipótese ou, até mesmo, uma metáfora sobre determinado assunto, se restringem as possibilidades de se ler/enxergar o fenômeno por outros ângulos, tendendo a se estabelecerem dogmas, certezas e “verdades”. Algo que a filosofia deve combater, pois seria uma forma de aprisionar o pensamento, procurando “apreender a essência da coisa, como se eu pudesse fixar agudamente esse fato e situá-lo no foco de meu olhar” (WITTGENSTEIN, 1999, §113).

Díaz (2010a, p. 41, tradução minha) observa que, para Wittgenstein, “a filosofia não produz nenhum conhecimento no sentido que produzem as ciências da natureza”⁶⁷. Isso porque a filosofia, além de ser “uma atividade que se exerce sobre os jogos de linguagem” (DÍAZ, 2010a, p. 41, tradução minha)⁶⁸, também é compreendida como um jogo de linguagem. Por ser um jogo de linguagem, o ato de filosofar só se faz entender no contexto de uma determinada forma de vida. Diferentemente do que ocorre com os conhecimentos produzidos metodicamente e sistematizadas pelas ciências da natureza, que procuram alcançar um status de unidade, de certeza absoluta.

Em termos metodológicos, Hillesheim (2011) percebe um deslocamento assumido na segunda fase do pensamento desse filósofo ao passar a analisar as experiências pela descrição e não mais pela explicação ou interpretação. Afirmar Wittgenstein: “toda explicação deve desaparecer e ser substituída apenas pela descrição” (1999, §109). Isso porque é preciso ser

⁶⁷ Tradução de “La filosofía no produce ningún conocimiento en el sentido en que lo producen las ciencias de la naturaleza” (DÍAZ, 2010a, p.41).

⁶⁸ Tradução de “es una actividad que se ejerce sobre los juegos de lenguaje” (DÍAZ, 2010a, p.41).

levado em consideração que a análise de uma experiência depende diretamente do olhar do filósofo.

No caso de uma pesquisa, depende do olhar e das ferramentas teóricas que o pesquisador irá se servir para compreender o acontecimento, posto que o estado das coisas adquire sentido ao ser pensado e valorado (DÍAZ, 2010a). Em outros termos, a compreensão está relacionada com os diferentes usos de regras gramaticais que o filósofo ou o pesquisador utiliza considerando o jogo de linguagem e, principalmente, a forma de vida em que o acontecimento se fez presente.

“Correto e falso é o que os homens dizem; e na linguagem os homens estão de acordo. Não é um acordo sobre as opiniões, mas sobre a forma de vida” (WITTGENSTEIN, 1999, §241). Na prática da pesquisa, isso acarreta não avaliar o que dizem os participantes, pois o que eles narram está de acordo com regras gramaticais seguidas convencionalmente em uma determinada forma de vida. Indagar se o que se diz é verdadeiro ou falso seria procurar uma explicação para a experiência ou para o acontecimento e isso não teria sentido quando considerado que a produção narrativa está inserida em uma forma de vida específica, onde estão instaurados os diversos usos e jogos de linguagem, as práticas, os costumes e as ações humanas (WITTGENSTEIN, 1999).

“Muitas vezes exigimos explicações não por causa do seu conteúdo, mas sim por causa da sua forma. É uma exigência arquitetônica; a explicação é uma espécie de moldura aparente que nada contém” (WITTGENSTEIN, 1999, §217). Nesse aforisma, Wittgenstein alerta para a necessidade que os indivíduos têm em procurar meios de justificar as coisas pela explicação, como se houvesse a possibilidade de se encontrar a essência de algo. Explicar seria, metaforicamente, “atingir a rocha dura” (WITTGENSTEIN, 1999), a essência, uma perspectiva analítica refutada tanto por ele quanto por Foucault. Por isso, explicar é forjar uma justificativa vazia.

Em contraponto à explicação, “descrever é um jogo de linguagem muito *especial*” (WITTGENSTEIN, 2008, §600, grifo do autor). Por estarem inseridos na variedade de jogos de linguagem em uso na prática linguística e não possuírem a mesma gramática, a descrição se distingue da explicação por não ter a pretensão de se constituir como um método único de leitura do mundo, dos acontecimentos e das experiências. A descrição não qualifica dados causais, mas leva, pelo menos, à compreensão do que a resposta a uma questão científica ou um problema de cunho filosófico descreve (HILLESHEIM, 2011).

Além disso, ao contrário da formulação de hipóteses explicativas que têm como propósito generalizar e/ou enquadrar um acontecimento ou uma experiência, a descrição

consiste em estabelecer conexões por meio da percepção de semelhanças e diferenças, entendendo o acontecimento e a experiência em si mesma e na relação com outras situações. Entretanto, essa forma de compreensão não tem como propósito nem a comparação, nem a valoração daquilo que está sendo analisado (WITTGENSTEIN, 1999).

No que Almeida (2009 p. 370) considera como “um possível ganho teórico” presente nas reflexões filosóficas reunidas na obra “*Observações sobre O Ramo de Ouro de Frazer*”⁶⁹, Wittgenstein rejeita enfaticamente a intenção de alguns intelectuais (inclusive de Frazer) em procurar a explicação para tudo. Sua crítica aos estudos de Frazer está centrada na abordagem com que o antropólogo estuda os acontecimentos culturais e míticos: por meio de uma explicação reducionista que retrata os diferentes povos e seus rituais tomando como base a forma de vida no qual Frazer estava inserido (ALMEIDA, 2009). Ou seja, a impressão, carregada por certezas e pré-conceitos, que o acontecimento gerou no antropólogo.

O ganho teórico de Wittgenstein consiste em entender a explicação como uma hipótese. Em suas palavras: “eu creio que o empreendimento de uma explicação já é falho, porque só se tem que organizar corretamente o que se sabe, e nada acrescentar, e vem por si mesma a satisfação a que se aspira pela explicação” (WITTGENSTEIN, 2007, p. 194).

A satisfação gerada por uma explicação dos acontecimentos ou das experiências vivenciadas, narradas ou observadas seria enganosa, pois apenas reforçaria algo que o pesquisador/filósofo concebera anteriormente, nada acrescentaria de novo. No contexto desse estudo, seria como ir a campo, ouvir as narrativas dos participantes da pesquisa e retirar delas somente aquilo que tinha como pressuposto ou que se enquadrassem em categorias analíticas definidas *a priori*.

Seria ingênuo afirmar que eu, ao ir a campo, não tinha ideias prévias sobre o que os entrevistados produziram em suas narrativas, até porque tinha como objetivo ouvir suas vivências sobre um determinado período histórico (a Campanha de Nacionalização) do qual, inicialmente, havia lido e estudado em referências já existentes. Ou seja, realizei as entrevistas tendo certo conhecimento da temática. Contudo, procurei ouvir o que diziam os participantes sem enquadrá-los em categorias pré-definidas, ou descartando qualquer relato, uma vez que, em um primeiro momento, tudo poderia ser relevante para a pesquisa. Assim, procurei me afastar de uma perspectiva explicativa.

⁶⁹ “*O ramo de ouro*” é uma obra escrita pelo antropólogo escocês James George Frazer em treze volumes, cuja primeira publicação foi em 1890. Nela, Frazer entende a “mitologia como fonte primordial de entendimento do conjunto de crenças dos povos primitivos e antigos” (CARVALHO, 1996, p. 34). Sua tese central é a de que o pensamento humano tenha evoluído em duas etapas: do pensamento mítico/mágico para o religioso e desse para o pensamento racional e científico (VELÁZQUEZ, 1992).

Wittgenstein, analisando livro *O ramo de ouro*, entende que Frazer, ao procurar explicar os ritos, as crenças, os costumes e os mitos dos povos “primitivos”, dá o sentido que deseja ao observado, não atentando aos detalhes ou a forma de vida nas quais tais manifestações culturais ocorrem. O antropólogo apresenta uma série de manifestações que se afastam do âmbito da ciência para explicar o ritual de sucessão do rei da Neméia a partir de uma perspectiva eurocêntrica. “Frazer não consegue pensar em nenhum sacerdote que não seja, fundamentalmente, um pároco inglês do nosso tempo, com toda a sua estupidez e debilidade” (WITTGENSTEIN, 2007, p. 196).

Em referência à ciência, Frazer qualifica a mitologia dos povos “primitivos” como inferior à racionalidade moderna. Para ele, o primitivo é um ignorante que carece de conhecimentos científicos, por isso pratica rituais mágicos para invocar a natureza (SÁDABA, 1992). “Frazer, [...], entende a evolução do desenvolvimento cultural e humano como uma superação dos estados da magia e da religião graças à aquisição de conhecimentos científicos” (VELÁZQUEZ, 1992, p. 30, tradução minha⁷⁰). Sua posição é de que os mitos e as crenças religiosas são explicados por teorias científicas que os legitimam.

“O comportamento dos selvagens e dos povos chamados primitivos nada tem de semelhante ao do cientista em busca de causas ou de explicações hipotéticas para os fenômenos” (ALMEIDA, 2009, p. 376). Assim, Frazer é injusto em sua interpretação dos rituais místicos e religiosos ao tentar conformá-los dentro de uma racionalidade científica moderna inglesa do século XX, como se essa gramática fosse superior àquela praticada por outros povos. “Frazer utilizava-se do modo de vida dos selvagens como prova da superioridade do pensamento lógico e científico” (ALMEIDA, 2009). Daí a tese defendida por Frazer de que o último estágio evolutivo do pensamento dos seres humanos seria a aquisição do conhecimento científico e da razão, em detrimento do religioso e, anterior a esse último, da crença na magia.

Frazer compreende que “todas as atividades linguísticas de uma única forma” (SPICA, 2009, p. 401). Com vistas a superar essa compreensão limitada, a proposta de Wittgenstein é olhar para a magia e para a religião no contexto da forma de vida na qual são/foram manifestadas, pois, mesmo que essas tenham semelhanças de família com a linguagem do método científico, são operadas por outras regras gramaticais que podem destoar da racionalidade moderna. Além disso, ele entende que nem a magia, nem a religião foram “superadas” pelo homem moderno: “Quando leio Frazer gostaria de dizer a cada passo: todos

⁷⁰ Tradução de: “Frazer, [...], entiende la evolución del desarrollo cultural y humano como una superación de los estadios de la magia y la religión gracias a la adquisición de conocimientos científicos” (VELÁZQUEZ, 1992, p. 30).

esses processos, essas transformações do significado, nós temos ainda diante de nós na nossa linguagem verbal” (WITTGENSTEIN, 2007, p. 202).

A posição defendida por Wittgenstein nesses casos, em termos analíticos, é a descrição dos acontecimentos observados ou das experiências narradas sem a interpolação de um juízo de valor, mas como uma maneira de associá-los à prática. “A descrição é, por isso, uma espécie de ‘explicação gramatical’, ou um esclarecimento do funcionamento da linguagem num caso particular. Na descrição gramatical nada se descobre, nem se acrescenta de novo. Organiza-se, pela descrição, o que já se sabe” (ALMEIDA, 2007, p. 216).

As inquietações de Wittgenstein com relação ao essencialismo e à metodologia explicativa empregada por Frazer impeliram-no a afirmar que o “nosso erro é procurar uma explicação lá onde deveríamos [...] dizer: *joga-se esse jogo de linguagem*” (WITTGENSTEIN, 1999, §654, grifos do autor), contudo “não se trata da elucidação de um jogo de linguagem pelas nossas vivências, mas da constatação de um jogo de linguagem” (WITTGENSTEIN, 1999, §655).

Em termos da análise do material de pesquisa, procuro assumir as posições de Wittgenstein e de Foucault e tomar as narrativas situadas em determinado tempo histórico e de uma determinada forma de vida. Assim, evito cair no campo das explicações, na qual a comparação e a valoração são aceitas.

Nesta pesquisa, não busco razões de caráter científico ou, então, justificativas que tentem entender as experiências narradas sobre o período da Campanha de Nacionalização. Mas sim, tenho como pressuposto os acontecimentos desse período já estudados por outros pesquisadores (como abordado no segundo capítulo desta Tese) para descrever os processos de subjetivação dos quais os participantes dessa pesquisa foram sujeitos, especialmente, no que se refere à matemática escolar nas escolas provenientes da imigração alemã.

Neste capítulo, no qual apresentei os caminhos teórico-metodológicos de meu estudo, procurei enfatizar os critérios para a seleção dos participantes e como se deu a produção das narrativas. Além disso, discuti as concepções de narrativa, *Storytelling*, linguagem e discurso que assumo nesta Tese e apresentei em que medida os estudos de Foucault e Wittgenstein balizam a parte analítica que inicia no próximo capítulo.

5 RITUAIS ESCOLARES PRESENTES NAS ESCOLAS DE “GENTE DE VERDADE”

Pesquisadora: *Você estudou em alguma escola da Alemanha antes da vinda de sua família para o Brasil?*

Renata: *Não, não. Não cheguei a estudar na Alemanha. Era muito pequena. Só fui pra escola quando a gente veio morar em Taquara mesmo, porque pros meus pais era importante ter estudo. Todos lá em casa estudaram. Eu fui a primeira a ir na escola daqui.*

Pesquisadora: *E como era a escola daqui?*

Renata: *A primeirinha escola foi a que ficava perto de Fazenda Fialho. Lá era muito bom, eu gostava de ir, apesar de ter que caminhar longe sabe. E a gente ia tudo a pé. Acho que tinha uns 7 ou 8 anos quando comecei na escola. O primeiro foi aprender a ler e escrever o nome, me lembro muito bem. Depois começou as continhas. Eu gostava. [...] A escola era pequena, tinha só uma sala com todas as crianças juntas, a gente aprendia junto, mas não a mesma coisa, claro. Era conforme a idade. Mas o que ajudou bastante era que a professora falava alemão, e todo mundo que estudava ali era colono e falava alemão, não o mesmo alemão, aqui eles falavam um pouco diferente de nós que tinha vindo da Alemanha, mas foi fácil aprender pra se comunicar com os outros. [...] Depois de uns dois anos lá é que a escola deixou de falar alemão, aí eu estudei mais um ano lá antes de ir morar no centro e trocar de escola. Aí na outra escola que estudei já não falavam alemão também, só de vez em quando a gente falava alemão na escola, mas era muito escondido.*

Pesquisadora: *Seus pais tinham estudado na Alemanha?*

Renata: *Sim, os dois tinham estudado. Sabiam matemática, ler e escrever bem. A letra deles era muito bonita, porque lá eles cobravam bastante a letra. Uma letra meio curvada, sabe. Na minha escola a professora também era igual, cobrava sempre a letra caprichada. Meu pai tinha orgulho da minha letra, me elogiava. Era bom isso. Ele dizia que o nosso coleginho era parecido com os que tinha na Alemanha, era que nem uma escola de gente de verdade. Isso era o que ele dizia: que nem uma escola de gente de verdade. Acho que ele falava assim por causa do preconceito que tinha entre os alemães com o povo brasileiro. Aí como a escola era de alemão, parecia com as escolas de lá [da Alemanha]. Nunca foi fácil pra nós que não nascemos no Brasil pra se relacionar com os brasileiros, principalmente no início, quando a gente veio morar aqui né. Depois que a gente aprendeu a falar um pouco de português aí as coisas melhoraram. É que meu pai era ferreiro, aí a gente dependia do serviço dele pra viver, e sem falar português ficava difícil né, porque aí só se fazia serviço pra quem falava alemão que nem nós, e não era tanta gente assim. Mas isso do preconceito foi difícil de tirar de mim, eu aprendi a ser alemoa como meus pais.*

Renata, 08/12/2013.

Neste primeiro capítulo de análise, discuto os rituais escolares presentes nas escolas da imigração alemã durante a Campanha de Nacionalização, a fim de responder o primeiro conjunto de questionamentos: é possível identificar, nas enunciações dos entrevistados, rituais

escolares que operavam como tática de manifestação da verdade de que “os alemães são superiores”? Em caso positivo, que rituais eram esses? Para tanto, abro e utilizo como referência para o título deste capítulo a narrativa de Renata, na qual destaco a seguinte frase dita a ela por seu pai: “*ele dizia que o nosso coleginho era parecido com os que tinha na Alemanha, era que nem uma escola de gente de verdade. Isso era o que ele dizia: que nem uma escola de gente de verdade*” (grifos meus).

Na fala reproduzida por Renata a respeito da opinião de seu pai sobre a escola que ela frequentou no interior de Taquara após a vinda da família para o Brasil, há a presença de certo preconceito do pai com os brasileiros e com as escolas que não tinham certos elementos que se aproximavam com as escolas da Alemanha. Neste caso, o aspecto que aproximava a escola da imigração frequentada por Renata e as escolas presentes na Alemanha, além da fala em alemão, era a exigência do professor por um formato de letra cursiva na escrita.

A manifestação de uma forma de preconceito presente na fala de seu pai foi percebida pela participante da pesquisa. Ela compreende isso como fator constituidor de si mesma: “*mas isso do preconceito foi difícil de tirar de mim, eu aprendi a ser alemoa como meus pais*”. As expressões “tirar de mim” e “eu aprendi a ser alemoa”, reforçam a afirmativa de que a “superioridade alemã” se constituiu como um enunciado presente entre os imigrantes alemães e seus descendentes. Algo que será discutido mais adiante quando da análise de um conjunto de excertos selecionados para esta seção.

Antes de mais nada, é relevante, para a análise dos rituais escolares postos em operação durante o acontecimento da Campanha de Nacionalização, retomar, mesmo que brevemente, a atmosfera que compunha o cenário no qual as escolas da imigração estavam inseridas e apresentar quais aspectos circundavam as relações estabelecidas entre Brasil e Alemanha nesse período. Isto porque o enunciado de uma possível “superioridade alemã” circulava no Estado, na sociedade brasileira e nos imigrantes alemães e seus descendentes, e encontrou terreno fértil com a ascensão do nazismo em 1933 até o final da Segunda Guerra Mundial (SEYFETH, 2002; WEBER, 2012).

Em sua Tese denominada *Relações diplomáticas e militares entre a Alemanha e o Brasil: da proximidade ao rompimento (1937-1942)*, Rahmeier (2009) estudou as relações diplomáticas, políticas e militares estabelecidas entre Alemanha e Brasil da metade da década de 1930 até a declaração brasileira de guerra à Alemanha, em 1942. A autora observa que antes de 1937 “as relações diplomáticas da Alemanha com o Brasil eram guiadas pelas necessidades comerciais de ambos os países” (RAHMEIER, 2009, p. 81) e, também, por razões políticas. Havia uma forte tendência de crescimento e estreitamento entre as relações comerciais e

políticas dos dois países, posto que, do lado alemão, se fazia necessário um grande volume de matérias-primas diversificadas e de produtos agrícolas que a Alemanha não possuía ou não produzia, mas que eram encontrados no Brasil.

Além disso, a Alemanha “também necessitava de um mercado consumidor para seus inúmeros produtos industrializados” (RAHMEIER, 2009, p. 89) e encontrou no Brasil a abertura necessária para exportação dos produtos manufaturados. “Outro fator que intensificou as relações comerciais foi a possibilidade do comércio de compensação entre Brasil e Alemanha atender às intenções das forças armadas do Brasil, pois permitia a compra de material bélico das empresas alemãs” (RAHMEIER, 2009, p. 89).

Até 1937, as divergências na concepção de nacionalismo entre os dois países pouco afetaram a relação diplomática estabelecida e os apoios comerciais e políticos entre ambos. Contudo, a partir da implementação do Estado Novo, da barreira criada pelo bloqueio marítimo inglês para a comercialização de produtos provenientes da Alemanha⁷¹ e da pressão estadunidense para o fortalecimento dos ideais pan-americanos⁷², as relações entre Brasil e Estados Unidos se intensificaram e se tornaram cada vez mais consistentes. Nesse período, ocorreu o “fechamento dos acordos comerciais, de criação da siderurgia e de compra de armamentos do Brasil dos Estados Unidos” (RAHMEIER, 2009, p. 248), o que repercutiu de maneira negativa nos apoios comerciais, políticos e bélicos constituídos até então entre os governos do Brasil e da Alemanha.

Das mudanças que se seguiram no governo de Getúlio Vargas com a criação e a imposição do Estado Novo e a outorga de uma nova Constituição em 1937, algumas afetaram direta ou indiretamente a relação diplomática entre Brasil e Alemanha, assim como repercutiram na vida dos imigrantes alemães e seus descendentes (RAHMEIER, 2009). Entre elas, se destacam a Campanha de Nacionalização (ao impor ações direcionadas às comunidades de imigrantes e seus descendentes e também ações contra cidadãos alemães que por ventura

⁷¹ Como represália pelo bombardeio alemão contra um navio mercante britânico em 24 de novembro de 1939, o governo britânico decretou o bloqueio marítimo de todas as exportações provenientes da Alemanha em 28 de novembro do mesmo ano (GILBERT, 2014). O bloqueio não repercutiu de maneira negativa na economia alemã, pois o país passou a intensificar o comércio com a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), sua aliada. Entretanto, “o bloqueio naval dos ingleses contra a Alemanha afastou, de um só golpe, a América Latina da esfera de ação comercial deste país” (RAHMEIER, 2009, p. 226).

⁷² O termo “pan-americano” foi concebido nos Estados Unidos e tem suas bases no monroísmo, que defendia a integração das Américas em diversos aspectos: “ressaltavam-se os valores comuns entre os povos do continente; a organização republicana; aceitação democrática; defesa da liberdade e dignidade do indivíduo; crença na solução pacífica das disputas e adesão aos princípios de soberania popular” (SILVA, 2009, p. 23). Contudo, esse ideal de aparente união e luta igualitária pelos mesmos direitos entre os países americanos, construía uma dicotomia entre os estadunidenses e os demais países, por reforçar a importância dos Estados Unidos na liderança desse sistema (SILVA, 2009).

estivessem em território brasileiro), a proibição dos partidos estrangeiros (incluindo o *Partido Nazista* no Brasil) e a vinculação na mídia nacional de reportagens negativas sobre a Alemanha.

“A partir dessa guinada na política interna do Brasil, a diplomacia germânica começou a intervir oficialmente junto ao governo brasileiro, em defesa de seus compatriotas, que se viam perseguidos, sendo que os dois governos estavam defendendo sua concepção de nacionalismo” (RAHMEIER, 2009, p. 31). Uma das principais diferenças que distinguem a concepção de nacionalismo entre Alemanha e Brasil se dá em um marco temporal. Ao passo que o Brasil de Vargas procurava construir sua nacionalidade se voltando para o futuro, na Alemanha (assim como ocorria na maioria dos países europeus) a noção de Nação já estava consolidada e havia um imperativo pela preservação do *Deutschtum* (germanidade).

Outro ponto que distinguia a concepção de nacionalismo nos dois países era a compreensão jurídica de cidadania. No Brasil, era empregado “o princípio do *jus soli*, onde cidadania e nacionalidade são coisas indistintas e definidas pelo solo de nascimento, ou seja, quem nasce em solo brasileiro é brasileiro” (NEUMANN, 2009, p. 135). Assim, para o Estado Novo, os imigrantes e descendentes que não haviam nascido no território brasileiro permaneciam na condição de estrangeiros e eram considerados uma ameaça para a unidade nacional (SEYFERTH, 2008).

Já no caso alemão, nacionalidade e cidadania eram termos distintos conforme o princípio que operava do *jus sanguinis*. Segundo este princípio “a nacionalidade é transmitida pelo sangue, assim, em qualquer lugar, um alemão sempre permanece como tal; já a cidadania é dada pelo local de nascimento” (NEUMANN, 2009, p. 135). Ou seja, mesmo que o descendente de um imigrante alemão nascesse no Brasil, sua nacionalidade era considerada alemã pelo entendimento jurídico desse país. Além disso, essa compreensão pressupõe que a nacionalidade alemã, ou o *Deutschtum*, é “perpetuada, mesmo longe da pátria de origem, através da cultura, do idioma e dos demais costumes alemães” (DIAS, 2006, p. 23).

Enquanto na Alemanha se lutava pela manutenção da continuidade do *Deutschtum*, mesmo em território não-alemão, o Estado Novo passou a repudiar manifestações culturais e étnicas que em seu entendimento poderiam interferir negativamente na construção do ideal de um nacionalismo brasileiro. Assim, a preservação e as formas de manifestação do *Deutschtum* pelos imigrantes e seus descendentes que até 1937 era, de certa forma, aceita pelo governo brasileiro, passou a ser um problema a ser combatido em nível nacional (DIAS, 2006).

Vale ressaltar que o *Deutschtum*, ou germanidade, “é umas das categorias centrais do germanismo, corrente de pensamento que se difundiu no Rio Grande do Sul a partir do final do século XIX e durante as primeiras quatro décadas do século XX” (ARENDT, 2005, p. 95).

Referente à nacionalidade alemã, esse termo, que se originou do pensamento romântico-nacionalista e sofreu influência das teorias raciais (GRÜTZMANN, 2008), é concebido por diferentes vertentes da bibliografia alemã como “os traços culturais particulares desse grupo – língua, religião, sistema de parentesco etc. – que são capazes de oferecer crenças, regras de conduta e valores morais” (DIAS, 2006, p. 22).

A constituição da subjetivação “precisa se desenvolver em termos da relação entre as tecnologias para o governo da conduta e as técnicas intelectuais, corporais e éticas que estruturam a relação do ser consigo mesmo em diferentes momentos e locais” (ROSE, 2001, p. 45). Nesse sentido, sou levada a compreender que o *Deutschtum* operava como uma tecnologia na produção de uma subjetividade específica na forma de vida alemã (sendo esses sujeitos residentes ou não da Alemanha, considerando o princípio jurídico do *jus sanguinis*), ao estabelecer um conjunto de princípios e regras que atuava na relação do ser consigo e com os outros.

As práticas de subjetivação, atreladas ao ideal de manutenção do *Deutschtum*, operavam como tecnologias do eu na produção e transformação das experiências dos alemães, tanto no campo individual (da constituição e transformação de si mesmo), quanto coletivo (na condução do outro e na relação com o outro). Uma vez que “as tecnologias do eu, como um conjunto de operações narrativas, são vivenciadas/aplicadas/constituídas na experiência social dos sujeitos” (BUJES, 2002, p. 6), o germanismo se insere como uma tecnologia que constituiu um modo de ser que possuía particularidades relacionadas aos valores, mitos e tradições de uma nacionalidade alemã.

No contexto no Rio Grande do Sul, a luta pela manutenção e preservação do *Deutschtum* é praticamente unanimidade entre os historiadores da imigração alemã. Kreutz, (2007, 2010), Seyferth (1997, 2002), Arendt (2005), Dias (2006), Grützmann (2008) e Gertz (2008, 2013) são alguns dos autores que evidenciam que entre os imigrantes alemães e seus descendentes se procurou conservar e, até mesmo, reproduzir o que consideravam representar o “bem cultural germânico”, vinculado a um sentimento de pertencimento étnico e cultural. Entretanto, é importante ressaltar, como já discutido anteriormente nesta Tese, que mesmo buscando a continuidade do *Deutschtum*, os imigrantes alemães e seus descendentes procuraram se integrar a sociedade e adquirir a cidadania brasileira (WITT, 2008), ou seja, eles não se mantiveram as margens do restante da sociedade.

A partir da segunda metade do século XIX, principalmente pela imprensa em alemão, se difundiu com intensidade “a ideia de que os imigrantes alemães e seus descendentes devem conservar a sua identidade, denominada de germanidade (*Deutschtum* e/ou *Volkstum*) e, assim,

manter os laços étnico-culturais com a Alemanha” (GRÜTZMANN, 2008, p. 1). Essa ideia se vinculou a três diferentes vertentes no Rio Grande do Sul que, apesar de serem representadas por diferentes líderes, tinham em comum a luta pela defesa da germanidade. As vertentes eram: de pastores luteranos (líderes das comunidades evangélicas luteranas), de padres jesuítas (que lideravam a população católica de ascendência alemã) e dos Brummer (que não estavam vinculados a uma religião específica) (ARENDT, 2005).

Se por um lado os imigrantes alemães e seus descendentes foram subjetivados pelos ideólogos do germanismo referenciados acima, a partir da década de 1930, eles passaram a serem pressionados pelos governos federais e estaduais que pretendiam “a nacionalização do elemento estrangeiro e a supressão de qualquer grupo etnicamente homogêneo, defendendo a ‘mistura de raças’ para a formação do povo brasileiro” (ARENDT, 2005, p. 107).

No contexto da Campanha de Nacionalização, os imigrantes alemães e seus descendentes passaram a vivenciar um dilema, pois, enquanto cidadãos brasileiros, estes deviam acatar as legislações vigentes, que nesse caso suprimiam as manifestações culturais e étnicas consideradas pelo Estado desvinculadas com a sua concepção de nacionalismo. Todavia, o sentimento de pertencimento à nação alemã, perpetuado pela conservação do *Deutschtum* em território estrangeiro, gerava certos conflitos entre os imigrantes alemães e seus descendentes e os representantes da lei (RAHMEIER, 2009).

“Mesmo que Getúlio Vargas, pelas suas ações, concordasse e adotasse alguns métodos considerados nazistas, não admitia aos estrangeiros interferirem ou incentivarem a preservação de uma cultura não brasileira” (RAHMEIER, 2009, p. 101). Tais atos repercutiram negativamente nas relações entre o governo brasileiro, o Estado alemão e o *Partido Nazista*. Entretanto, ao contrário do que apontam autores da historiografia tradicional da imigração alemã, Rahmeier (2009), ao analisar a documentação militar e diplomática existente no Arquivo Nacional Alemão, observou que a Campanha de Nacionalização não foi a maior motivadora da crise diplomática entre Alemanha e Brasil após 1938, nem geradora de represálias políticas por parte do governo alemão.

A Campanha de Nacionalização provocou descontentamentos, mas a diplomacia alemã compreendia que não poderia intervir na nova legislação brasileira. Nesse caso, as ações diplomáticas expressas pelos documentos oficiais dão conta dos interesses dos cidadãos alemães em termos de prisões e da preocupação com a escolarização em língua portuguesa.

Como afirmado anteriormente, “percebe-se que o cerne da questão era o choque entre as ideias de nacionalismo” (RAHMEIER, 2009, p. 359). A discordância se dava na questão da preservação e prática do *Deutschtum* em território brasileiro defendida pelas autoridades alemãs

em oposição da política nacionalista do governo de Vargas, que desejava criar uma nação brasileira na qual todos que residiam no Brasil deveriam ter uma cultura comum. Na narrativa de alguns dos participantes desta pesquisa, são notórias a manutenção e a importância da germanidade em suas histórias de vida, juntamente com a questão de como se veem/viam como cidadãos brasileiros.

Pesquisadora: *Como era o convívio com os brasileiros?*

José: *Assim. Eu vivi a vida inteira no interior, onde tinha muito colono. Quase não tinha brasileiro, aí o meu convívio foi se dando quando eu fiquei mais velho. E tinha uma outra coisa, como meus pais não queriam se misturar com as outras pessoas que não eram de descendência da Alemanha, eles não viam com bons olhos os filhos se dando com os brasileiros. Então, mesmo que nascendo aqui no Brasil, eu aprendi a ser colono, a preservar os costumes que meus pais tinham quando moravam lá [na Alemanha]. Porque assim era o certo pra mim, entende? [pausa] Até as coisas começarem a mudar, a gente ter que aprender a falar português na escola, na rua, na igreja né, eu me sentia mais alemão que brasileiro, porque eu me criei com os costumes dos meus pais. E eu nunca perdi isso, de valorizar as tradições. Acho que é importante preservar as tradições, porque senão vai se esquecendo da onde a gente vem. [...] Meu pai sempre dizia que um homem de verdade era aquele que sabia respeitar os mais velhos, as suas tradições e manter elas onde quer que ele fosse. Foi o que ele sempre fez. Tanto que até o fim da vida ele via com maus olhos as pessoas de pele escura e que não sabia falar alemão com ele. Ele não sabia falar quase nenhuma palavra em português e nunca quis aprender. Eu aprendi na escola, porque se fosse pra aprender português em casa, até hoje eu não ia saber.*

José, 24/08/2013.

Rose: *[...] Nós éramos quatro no total. Primeiro vinha o meu irmão mais velho Arlindo, depois eu, aí a minha irmã Luiza e o mais novo o Alceu. Todos nós nascemos aqui no Brasil, por isso sou brasileira no registro. Mas nem parecia no início, porque eu não sabia falar nada de português até os quase oito anos, era mais alemã que brasileira. Achei estranho no início falar português. Pra quê? Eu pensava. Não tinha porque aprender português se todo mundo que eu conhecia conseguia se entender bem em alemão. Depois que eu fui entender melhor as coisas, que se eu vivia no Brasil, eu tinha que saber falar a língua daqui. Mas não foi nada fácil pra mim aprender o português como falam os brasileiros. [...]*

Pesquisadora: *Ainda hoje você fala alemão?*

Rose: *Sim, sim. Eu ensinei todos os meus filhos a falar alemão. Lá na minha casa só se falava alemão com os parentes, porque são tudo colono. Mesmo sendo brasileira, eu sempre mantive as coisas que aprendi com minha mãe para ser uma boa dona de casa que nem ela aprendeu com a mãe dela na Alemanha.*

Pesquisadora: *Você pode explicar melhor?*

Rose: *É que eu cresci aprendendo as tradições de família como era quando os meus pais moravam na Alemanha. Isso era motivo de orgulho pra mim. Saber as coisas de lá. Assim era como se eu também tivesse nascido como alemã e não como*

brasileira. Até hoje prefiro falar em alemão com as minhas amigas que também moram aqui [no asilo] e com os meus filhos quando vêm me visitar. Meus netos também são alguns que falam alemão. [...] Por um tempo foi errado falar que era de família alemã. Não se podia falar isso perto de gente que não era alemão, por causa da Guerra e do que a Alemanha fez. Mas eu nunca deixei, assim, de me sentir diferente. Porque foi assim que eu fui criada.

Pesquisadora: *Como assim, diferente?*

Rose: *Diferente sabe? [pausa] Eu não me sentia brasileira de verdade. A minha pele é branquinha, eu falo alemão, meu sobrenome é alemão. Todos da família eram alemãos.*

Rose, 04/08/2013.

Breno: *[...] Eu tenho sim orgulho de ter sobrenome alemão. Minha família por parte de pai é de uma família tradicional. Então eu sempre procurei passar pros meus filhos o que eu aprendi em casa, na escola, em como ter orgulho de ser de família alemã. Não que eu ache agora que quem não tem sobrenome alemão seja menor, não, não é isso, mas é aquilo de manter as raízes.*

Pesquisadora: *Você se considera brasileiro?*

Breno: *Sim, claro! Eu nasci no Brasil, então sou brasileiro. O que eu quero dizer é que mesmo sendo brasileiro de nascimento, minha família é de origem alemã e eu aprendi a ser colono e os costumes com eles. [pausa] Então, quando eu era criança e a gente morava no interior, trabalhando na roça e no armazém, a gente tinha mais contato com os colonos mesmo que também eram tudo alemão. Aí eu me sentia como um alemão que morava na colônia. Mas aí eu fui crescendo e comecei a ver as coisas de maneira diferente. Não é que eu era alemão, eu me sentia como se tivesse nascido lá [na Alemanha]. Mas a verdade é que eu sou um colono brasileiro, porque nasci aqui né.*

Breno, 17/08/2013.

Pesquisadora: *Como era a relação dos seus avós maternos com as pessoas que moravam aqui no Brasil?*

Helga: *Eles não tinham muito contato, até por causa do preconceito mesmo de cor de pele. Aí eles se mantinham mais próximos das pessoas que viviam na colônia e eram de família alemã, que falavam alemão também. Era assim antigamente, muita gente, mesmo morando no Brasil, não queria viver como brasileiro. Isso sempre foi estranho pra mim, comigo lá em casa nunca teve isso de não querer conviver com quem não tinha vindo de família alemã. Meus pais me ensinaram a sempre respeitar todo mundo. Eu sou daqui, então porque não me dar com todo tipo de pessoa né? Eu sei que minha família toda tem sobrenome alemão, então um pouco de alemã eu também sou. Mas também tenho um pouco do povo brasileiro. É como uma mistura dos dois.*

Pesquisadora: *O que você considera que tem do povo brasileiro?*

Helga: *Acho o povo brasileiro é isso, é uma mistura de todo mundo que veio morar aqui, então são muitas culturas diferentes que fizeram o Brasil do jeito que ele é. Quando eu falo de ser um pouco alemoa, eu quero dizer que algumas coisas que meus avós trouxeram de lá [da Alemanha] eu aprendi e continuei fazendo. Que nem falar alemão, fazer as receitas de comida que a minha mãe me ensinou e eu nunca*

esqueci. [pausa] Ainda hoje eu sei rezar em alemão né e, também me lembro muito bem dos cânticos que a gente tinha que decorar. Era chato, mas a gente tinha que saber. [pausa] Ser brasileira também é um pouco disso, de respeitar todo mundo do jeito que é. E as pessoas são diferentes, tem costumes diferentes que aprenderam com os pais, com a família né. Não é todo mundo igual.

Helga, 13/07/2013.

Mesmo que o objetivo desta seção seja analisar os rituais escolares presentes nas escolas da imigração alemã durante a Campanha de Nacionalização do ensino, é relevante considerar como a germanidade se fazia/faz presente nas vivências narradas pelos sete participantes. Isso, em razão de que era o sentimento de pertencimento e a atitude de respeito à cultura alemã que esses descendentes de imigrantes carregavam consigo enquanto estudantes das escolas da imigração alemã e que, como posteriormente é discutido nesta Tese, eram reforçados e até mesmo formados pelos rituais escolares na forma de vida escolar.

Diversas observações a respeito do “ser alemão” e do “ser brasileiro” podem ser realizadas a partir das narrativas produzidas pelos participantes desta pesquisa e enfatizam o que outras pesquisas no campo da imigração alemã no contexto do Rio Grande do Sul têm afirmado sobre essa forma de vida específica: que os imigrantes alemães e seus descendentes procuravam manter e perpetuar as tradições, os costumes e os traços culturais e étnicos provenientes da Alemanha, mesmo se considerando como cidadãos brasileiros⁷³. Ou, dito de outra forma, o *Deutschtum* operava na vida dos imigrantes alemães e seus descendentes, subjetivando-os de tal modo que eles se percebiam como colonos de descendência alemã com cidadania brasileira.

Um dos elementos que corroboram com o argumento anterior está relacionado ao pertencimento a uma família de origem alemã. Na fala dos participantes, se pode perceber certo orgulho por serem filhos ou netos de imigrantes vindo da Alemanha e terem o “sobrenome alemão”. Isto está presente nos seguintes fragmentos: “*é que eu cresci aprendendo as tradições de família como era quando os meus pais moravam na Alemanha. Isso era **motivo de orgulho pra mim**. Saber as coisas de lá. Assim era como se eu também tivesse nascido como alemã e não como brasileira*” (Rose, grifos meus); “***eu tenho sim orgulho de ter sobrenome alemão. Minha família por parte de pai é de uma família tradicional. Então eu sempre procurei passar pros meus filhos o que eu aprendi em casa, na escola, em como **ter orgulho de ser de família*****”

⁷³ Cito como exemplos de pesquisadores da imigração/colonização alemã no Rio Grande do Sul que discutiram a *Deutschtum* e a nacionalidade/cidadania brasileira nessa forma de vida: Grützmann (2008), Seyferth (2002), Gertz (1998), Weber (2012), Kreutz (1999, 2010), Arendt (2005), Fonseca (2007).

alemã” (Breno, grifos meus); “*eu sei que **minha família toda tem sobrenome alemão**, então um pouco de alemã eu também sou*” (Helga, grifos meus).

As narrativas apresentadas evidenciam o sentimento de preservação às “tradições alemãs” e busca pela perpetuação de uma determinada “cultura alemã” aos seus descendentes, a fim de que os mesmos pudessem manter viva a germanidade proveniente de suas famílias. Algo que os defensores do germanismo procuravam promover entre os imigrantes que vieram residir no Brasil (GRÜTZMANN, 2008).

Em um dos momentos de sua narrativa, José afirmou que “*mesmo que nascendo aqui no Brasil, eu aprendi a ser colono, a **preservar os costumes que meus pais tinham quando moravam lá** [na Alemanha]. Porque assim era o certo pra mim, entende?*” (grifos meus). E, logo em seguida, disse: “*eu me sentia mais alemão que brasileiro, porque **eu me criei com os costumes dos meus pais**. E eu nunca perdi isso, de **valorizar as tradições**. Acho que é importante **preservar as tradições**, porque senão vai se esquecendo da onde a gente vem*” (grifos meus). A fala de preservação e valorização dos costumes originários da cultura alemã e transmitidos pelos pais de José o constituiu enquanto filho de imigrantes alemães e operou de tal maneira que o levou a se identificar mais com a nacionalidade alemã do que com a nacionalidade brasileira.

O mesmo é observado na narrativa de Rose ao demonstrar orgulho de ter aprendido as tradições da família de origem alemã: “*é que eu cresci **aprendendo as tradições de família como era quando os meus pais moravam na Alemanha**. Isso era **motivo de orgulho pra mim***” (grifos meus). Já Helga, ao se autodenominar como “alemoa”, percebe que foram os enunciados presentes no meio em que vivia que a constituíram como tal, por serem tomados como verdadeiros para ela (FOUCAULT, 2006). No trecho, “*quando eu falo de ser um pouco alemoa, eu quero dizer que **algumas coisas que meus avós trouxeram de lá** [da Alemanha] eu aprendi e continuei fazendo*” (grifos meus), essas “coisas” são a fala do alemão, as receitas de comidas tradicionais da Alemanha e as orações alemãs, todas relacionadas aos traços culturais que compunham a germanidade.

Breno também considerou os costumes de sua família como uma tradição a ser perpetuada e que o impeliram a se ver por um tempo como “colono alemão”: “*o que eu quero dizer é que mesmo sendo brasileiro de nascimento, minha família é de origem alemã e eu **aprendi a ser colono e os costumes com eles***” (grifos meus). Contudo, se percebe que esta visão de si como alemão sofreu alterações com o passar do tempo: “*não é que eu era alemão, eu me sentia como se tivesse nascido lá [na Alemanha]. Mas **a verdade é que eu sou um colono brasileiro**, porque nasci aqui né*” (grifos meus).

As práticas de subjetivação são transformadas e modificadas ao longo dos anos de acordo a *episteme* de cada época. Isso faz com que as práticas de poder que conformam os indivíduos também sofram alterações específicas considerando os diferentes espaços e tempos históricos (FOUCAULT, 2011a). Nesse sentido, é possível analisar a mudança presente na enunciação de Breno em relação a si (primeiramente enquanto “colono alemão” e, posteriormente, se considerando como “colono brasileiro”), como inserida na trama das tecnologias que o objetivaram (na sua relação com o que lhe é externo) e o subjetivaram (na relação consigo mesmo), levando-o a estabelecer um significado diferente para a sua nacionalidade.

O uso da língua alemã está presente nos excertos das narrativas apresentadas como outro fator que estabelece uma ligação próxima entre eles e a nacionalidade/identidade alemã. Nesse período, o uso da língua alemã no Brasil era considerado por defensores do nacionalismo brasileiro e também pelo Estado como uma ameaça ao intento da formação e unificação de uma nação legitimamente brasileira, pois estabelecia uma ligação direta com o nacionalismo alemão (SEYFERTH, 1999). Esse era um ponto de preocupação tão expressivo que uma das primeiras e considerada por estudiosos da imigração alemã como uma das principais medidas postas em ação durante a Campanha de Nacionalização, se deu justamente com a proibição do uso de línguas estrangeiras (KREUTZ, 2010; SEYFERTH, 1997).

A noção de nação é fundamentada em representações simbólicas que constituem uma identidade cultural específica (HALL, 2006). Uma dessas representações simbólicas é a generalização de “uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação” (HALL, 2006, p.49). Ao usar o alemão como primeira língua para se comunicar no período em que estudaram nas escolas da imigração alemã (seja na escola, enquanto ainda não havia sido proibido o uso da língua alemã, seja na família ou na comunidade na qual estavam inseridos), os participantes dessa pesquisa reforçam os sentimentos de identificação e, até mesmo, pertencimento à cultura germânica.

Vale ressaltar que na defesa do *Deutschtum* o uso da língua alemã é um dos elementos que caracteriza a nação alemã. “A ligação com a Alemanha, portanto, baseia-se na comunidade de sangue e língua, naturalizada através de um modo de vida alemão preservado nas colônias” (SEYFERTH, 1994, p. 6).

Outro ponto que merece destaque nas narrativas apresentadas é o uso constante da expressão “eu aprendi” ao se reportarem à forma de vida da imigração alemã e do ser/se sentir como alemão/colono. Os seguintes excertos apresentam esta relação entre o aprender as tradições e os costumes da forma de vida da imigração alemã e a constituição de si dos

entrevistados: “[...] *eu aprendi a ser colono, a preservar os costumes*” (José); “*eu cresci aprendendo as tradições de família*” (Rose); “*minha família é de origem alemã e eu aprendi a ser colono e os costumes com eles*” (Breno); “*quando eu falo de ser um pouco alemoa, eu quero dizer que algumas coisas que meus avós trouxeram de lá [da Alemanha] eu aprendi e continuei fazendo*” (Helga).

O ato de aprender consiste em “um preceito de transformação que traça um caminho de exercício constante, no qual o indivíduo se produz como uma permanente individualização” (MARIN-DÍAZ, 2012, p. 123). Assim, aprender é uma ação contínua na qual o indivíduo age sobre si mesmo com o intuito de se modificar, de se transformar, de adquirir outras e novas habilidades e comportamentos. José, Rose, Breno e Helga, ao afirmarem que aprenderam com seus familiares modos de vida provenientes da imigração alemã, se mobilizaram e atuaram sobre si mesmos, na sua própria condução, de maneira que esses traços culturais germânicos lhes fossem significativos a ponto de se reconhecerem (até hoje ou durante um período de suas trajetórias de vida) como colonos/alemães.

Entretanto, aprender é um exercício constante, ou seja, um indivíduo age sobre si, sobre sua conduta, a fim de se adaptar, de reafirmar antigas posições, de adquirir novos costumes e hábitos (MARIN-DÍAZ, 2012). Deste modo, o indivíduo opera em sua subjetividade e estes exercícios são “investimentos que possibilitam um agir sobre si mesmo para *mudar sua forma de ser e conduzir-se*” (OLIVEIRA, 2015, p. 25, grifos do autor).

Analisando as narrativas dos participantes, se percebe que a autodenominação em “ser colono/alemão” sofreu alterações em alguns casos, e se perceber ou, até mesmo, se aceitar como brasileiro ganhou uma nova perspectiva ao longo de suas vidas. Ou seja, os participantes dessa pesquisa realizaram operações sobre si mesmos que os induziram a conceber a noção de nacionalidade de maneira distinta da qual compreendiam no período em que frequentaram as escolas da imigração alemã.⁷⁴

No caso de José a obrigação em falar português fora do ambiente familiar, em consequência das medidas de proibição do uso de línguas estrangeiras em público promovidas pela Campanha de Nacionalização, levou ele a ter um sentimento diferente com o “ser brasileiro”. Em suas palavras: “*até as coisas começarem a mudar, a gente ter que aprender a*

⁷⁴ Cabe ressaltar que estas ações de subjetivação não são dependentes exclusivamente das operações que o indivíduo realiza sobre si, mas também estão atreladas a práticas de governo (FOUCAULT, 2010). Isto implicaria “questionar as técnicas de poder que atuam na transformação do indivíduo” (WITCHES, 2014, p. 78). Contudo, não é de interesse deste estudo analisar quais seriam essas técnicas de poder, uma vez que a mudança de percepção dos participantes da pesquisa em “ser brasileiro” ocorreu em um período posterior ao da Campanha de Nacionalização, período este que baliza desta pesquisa.

falar português na escola, na rua, na igreja né, eu me sentia mais alemão que brasileiro, porque eu me criei com os costumes dos meus pais”.

Rose explicou que sempre se identificou mais com a germanidade do que com o nacionalismo brasileiro, e procurou tanto continuar praticando as tradições e os costumes germânicos ao longo de sua trajetória, quanto preservá-los passando-os para seus filhos. Ela se considerava diferente do restante da população brasileira em razão de sua descendência alemã e de algumas características que para ela a identificavam como alemã, tais como a cor da pele, o uso da língua alemã e o seu sobrenome de origem alemã: “*mas eu nunca deixei, assim, de me sentir diferente. Porque foi assim que eu fui criada. [...] diferente sabe? [pausa] Eu não me sentia brasileira de verdade. A minha pele é branquinha, eu falo alemão, meu sobrenome é alemão. Todos da família eram alemães”.*

Para Rose, a relação com o nacionalismo brasileiro estava atrelada a sua condição de cidadã brasileira: “*todos nós **nascemos aqui no Brasil**, por isso sou **brasileira no registro**”* (grifos meus). O mesmo parece ocorrer com Breno, ao afirmar “*eu **nasci no Brasil**, então sou **brasileiro**. O que eu quero dizer é que mesmo sendo **brasileiro de nascimento**, minha família é de origem alemã e eu aprendi a ser colono e os costumes com eles. [...] Mas aí eu fui crescendo e comecei a ver as coisas de maneira diferente. Não é que eu era alemão, eu me sentia como se tivesse nascido lá [na Alemanha]. Mas a verdade é que eu **sou um colono brasileiro, porque nasci aqui né**”* (grifos meus).

Diferentemente de Rose que em sua narrativa afirmou sempre ter se sentido mais alemã do que brasileira, Breno modificou, ao longo de sua vida, a percepção de si mesmo em ser um “colono alemão”. Segundo ele, sua descendência alemã e os costumes germânicos que havia aprendido a praticar com seus pais, lhe induziram por um tempo a se considerar como um alemão tanto no que tange a sua nacionalidade, quanto a sua cidadania. Entretanto, ao longo da vida, Breno passou a assumir como uma verdade para si que sua cidadania é brasileira e manteve a germanidade como sua nacionalidade, uma vez que ele se autodenominou colono.

Por fim, na narrativa de Helga, ela percebia a si mesma como brasileira e alemã ao mesmo tempo. Em sua fala, ela argumentou: “*eu sei que minha família toda tem sobrenome alemão, então um pouco de alemã eu também sou. Mas também tenho um pouco do povo brasileiro. É como uma mistura dos dois*”. Para Helga, o “sobrenome alemão” e, conforme também narrou, a aprendizagem dos costumes germânicos são elementos que a constituíram e a levam a se considerar “um pouco alemã”. Contudo, ela também se via com características do povo brasileiro, que para ela “*é uma mistura de todo mundo que veio morar aqui, então são muitas culturas diferentes que fizeram o Brasil do jeito que ele é*”.

A partir da análise realizada com base nos excertos das narrativas apresentadas de quatro dos sete participantes desta pesquisa, alguns pontos merecem destaque no que tangem à fala em favor da manutenção da *Deutschtum* entre os imigrantes alemães e seus descendentes. Primeiramente, o uso da língua alemã, os costumes e as tradições de origem germânica foram passadas pelas famílias dos participantes e essas práticas os constituíram como conservadores e defensores da germanidade, levando-os a repassar as práticas aprendidas para seus filhos. Há, nas narrativas apresentadas, um sentimento de orgulho por pertencer a famílias que migraram da Alemanha e por possuírem “sobrenome alemão”.

Além disso, se percebe uma forte identificação dos participantes com o “ser alemão/colono” no que diz respeito a sua nacionalidade e o entendimento de “ser brasileiro” ao se tratar de sua cidadania. Ou seja, os participantes concebiam as noções de nacionalismo e cidadania como dois conceitos distintos, o que se aproxima com o entendimento jurídico alemão. Assim sendo, o *Deutschtum* operava na vida dos imigrantes alemães e seus descendentes, subjetivando-os de tal modo que eles se percebiam como colonos de descendência alemã com cidadania brasileira.

Como já observado anteriormente, o germanismo defendia que, independente do lugar em que migrantes alemães se estabelecessem, o *Deutschtum* deveria ser preservado. Desse modo, a “transmissão dos valores nacionais, dos mitos históricos e das tradições folclóricas alemãs” (DIAS, 2006, p. 23) deveriam ser passados para as gerações futuras, como meio de manter os laços nacionalistas com a Alemanha.

Além do que era transmitido e ensinado em relação à cultura germânica no contexto das famílias, mais dois espaços cumpriam esse papel: a escola e a igreja. “As instituições escolares teuto-brasileiras ou alemãs trabalhavam em sala de aula a temática do *Deutschtum*” (RAHMEIER, 2009, p. 66). Isto porque tratavam diretamente de assuntos referentes à cultura alemã, uma parcela dos professores veio da Alemanha para lecionar nas escolas da imigração e, em alguns casos, as escolas eram financiadas com recursos estrangeiros que tinham como pressuposto ideológico a manutenção do *Deutschtum* (RAHMEIER, 2009).

Quando se instaurou a Campanha de Nacionalização, com suas diversas medidas que afetaram diretamente as escolas da imigração alemã em relação às condições de permanência de seu funcionamento, “ações advindas dela não agradaram o governo alemão, porque este não entendia como, durante mais de 100 anos, foi permitida a atuação de escolas e igrejas alemãs e agora, de uma hora para outra, tudo estava proibido” (RAHMEIER, 2009, p. 162). Para a embaixada alemã no Brasil e o Partido Nazista, a preocupação com o futuro das escolas da

imigração alemã se dava em relação ao papel que elas exerciam em favor da “perpetuação das características étnicas, o desenvolvimento do *Deutschtum*” (RAHMEIER, 2009, p. 90).

Todavia, apesar da preocupação política da Alemanha com as medidas impostas sobre as escolas da imigração alemã, as ações não se constituíram como motivo para o desencadeamento de conflitos diplomáticos entre os dois países. Tanto o embaixador alemão, quanto o Partido Nazista sugeriram às escolas da imigração alemã que essas se adaptassem às leis brasileiras, “assim, deveria passar-se ao ensino em língua portuguesa, e os diretores deveriam ter cidadania brasileira” (RAHMEIER, 2009, p. 358). Este fato “dificultou em muito o trabalho dos professores vindos da Alemanha e impediu que os órgãos partidários e governamentais alemães gerenciassem as escolas alemãs no Brasil” (RAHMEIER, 2009, p. 136).

Quanto à forma de vida escolar, os princípios norteadores do germanismo “eram transmitidos na escola, através do currículo, do conteúdo programático, dos livros didáticos, através da língua alemã e da ação dos professores” (FONSECA, 2007, p. 105). Como procurarei mostrar nas análises que seguem, os “princípios norteadores do germanismo” foram, em alguns casos, preservados e, até mesmo, reforçados no período da Campanha de Nacionalização em forma de rituais escolares “adaptados” às condições impostas pelas medidas de Estado. E esses rituais escolares operaram, não apenas em favor da manutenção do *Deutschtum*, mas como uma tática de manifestação da verdade de que os alemães eram “indivíduos superiores”.

A análise que segue está dividida conforme os rituais escolares enunciados pelos participantes da pesquisa em suas narrativas. Assim, cada seção se refere a um determinado ritual escolar específico que atuava na forma de vida das escolas da imigração alemã durante a Campanha de Nacionalização. O primeiro ritual escolar discutido é relacionado ao civismo.

5.1 ORGULHO EM ENTOAR O *DEUTSCHLANDLIED*⁷⁵

Pesquisadora: *Você comentou que na escola você aprendeu sobre a Alemanha. O que você aprendeu?*

⁷⁵ A “Canção da Alemanha” é o hino nacional alemão. O hino nacional alemão foi originado da “Canção dos alemães” escrita em 1841 por Heinrich Hoffmann von Fallersleben e cuja melodia foi emprestada do “Hino Imperial Alemão” composto por Joseph Haydn em 1797 (GRAFETSTÄTTER, 2014). “A ‘Canção dos Alemães’ de Fallersleben foi [...] proclamada como hino, em 11 de agosto de 1922, por Friedrich Ebert. No Nacional-Socialismo apenas a primeira estrofe era permitida; após 1945, o hino foi vedado na República Democrática Alemã (RDA). Em 1949 adveio a ‘disputa pelos hinos’ entre o Presidente Theodor Heuss e o Primeiro-Ministro Konrad Adenauer. Em 1952, Heuss declarou a ‘Canção da Alemanha’ como hino (recomendação apenas da terceira estrofe)” (GRAFETSTÄTTER, 2014, p. 75).

Germano: *Aprendi muitas coisas. Das tradições de lá. A professora que eu tinha, tinha vindo da Alemanha para dar aula no Brasil, então ela sabia de muitos dos costumes de lá e passava isso pra nós. É que assim, no colégio que eu estudei só tinha coleguinha que falava alemão também, aí a gente perguntava pra ela sobre as coisas de lá e ela falava também porque gostava. Lembro que de tudo o que aprendi do povo alemão, uma das primeiras coisas que aprendi foi o hino alemão. A gente decorou o hino que era o da Alemanha naquela época. Cantava ele que nem se fosse na própria Alemanha, com toda a ordem que se podia, porque o povo alemão faz assim. Tudo em fila, bem alinhado que era pra fazer bonito.*

Pesquisadora: *Como assim, o hino naquela época?*

Germano: *É que o hino, a letra que a gente aprendeu a cantar na escola, não é o mesmo de agora, mudou por causa da guerra. Acho que porque ele colocava a Alemanha acima de todo mundo, não sei direito. Quando foi proibido da gente cantar o hino na escola, a gente já sabia o hino brasileiro, aí só cantávamos esse. Mas antes a gente cantava sempre da Alemanha primeiro e, às vezes, do Brasil. Mas não era muito não. Eu lembro que gostava de cantar o hino alemão. A melodia era bonita e como eu nasci de família que veio da Alemanha era como um orgulho cantar um hino que não era o daqui. Me fazia sentir diferente, mais como se estivesse lá. Todos os meus colegas também queriam cantar o hino da Alemanha que era mais bonito, mais pomposo. Aí a gente não cantava o do Brasil com tanta empolgação, porque não se gostava tanto. Mas sempre foi com muito respeito.*

Pesquisadora: *Em que momentos vocês cantavam o hino da Alemanha?*

Germano: *[o entrevistado demora um tempo para dar a resposta, possivelmente pensando sobre a pergunta] Aí menina [referindo-se à entrevistadora], a gente cantava o tempo todo. Quase sempre no início da aula a gente cantava, que era pra não esquecer das frases. Também se cantava quando tinha algum tipo de competição entre nós que estudava lá. Como jogos. Mas isso tudo foi antes de ser proibido, que depois nunca mais cantamos. A professora proibiu a gente de cantar, porque era lei. Aí nós paramos né, fazer o quê. Mas foi uma pena não poder mais cantar, isso não fazia mal a ninguém né.*

Pesquisadora: *Mas vocês continuaram cantando o hino brasileiro no início da aula?*

Germano: *Olha era difícil, só de vez em quando. É que ela [a professora] era da Alemanha. Ela veio pra cá e nos ensinou o hino de quando morava lá. Acho que era pra ela se sentir como se ainda tivesse lá. Ai quando não podia mais, foi ruim pra ela, eu acho.*

Germano, 14/07/2013.

Helga: *[...] Foi na escola também que eu aprendi o hino alemão. A gente cantava ele uma vez por semana, antes da aula começar, como forma de mostrar respeito pelos nossos antepassados e das nossas heranças trazidas pelos nossos antepassados que a gente devia manter viva. Era como voltar às origens. Mas isso acabou com a guerra. Depois da guerra não dava mais pra fazer isso. Foi como se tudo o que era da Alemanha fosse ruim. Eu não acho que era verdade. Era bom cantar o hino. Todo mundo enfileirado direitinho, com um braço levantado, mostrando respeito, como soldado. A gente não podia se mexer muito, só cantar bem alto. Se não podia até ser castigado pelo professor. [pausa] Ele era exigente*

com nós, porque nós éramos de família alemã. Aí tinha que fazer tudo bem certinho. Mas a gente sempre fazia tudo certo como ele tinha ensinado.

Helga, 17/08/2013.

Pesquisadora: *Vocês entoavam o hino alemão na escola?*

Veni: *Eu lembro que foi na escola que eu aprendi o hino da Alemanha e nunca mais esqueci. A gente sempre cantava, era tudo muito organizado e com muito respeito. Todo mundo em fila, na posição de sentido. Mas depois não podia mais cantar, aí parou o costume. Eu achava uma pena, porque eu queria continuar cantando, todo mundo queria. Só que mesmo com a proibição de falar sobre as coisas alemãs e falar o dialeto, a gente ainda fazia isso escondido, pra que nenhum brasileiro soubesse. Porque era perigoso, podia dar até cadeia.*

Pesquisadora: *Mas depois que foi proibido falar em alemão você passaram a cantar o hino brasileiro?*

Veni: *Aí sim, mais do que antes. Não é que a gente não sabia o hino do Brasil, mas o que era o mais cantado era o da Alemanha. Todos gostavam mais, porque éramos todos filhos de colonos e saber o hino era um orgulho pra nós. Eu sempre cantava com vontade, para mostrar que eu sabia ele direito e como uma forma de mostrar que eu tinha muito orgulho de ser de descendência alemã. Na escola eu cantava com mais vontade o hino alemão do que o do Brasil, que a gente cantava pouco até. Só mais quanto tinha as atividades da pátria, das comemorações que tinha na escola. Depois ficou só o do Brasil, mas não era a mesma coisa. Ninguém cantava com tanto entusiasmo sabe, era diferente. Mas a gente aprendeu todos os hinos, o hino do Brasil, da Bandeira, da Proclamação, Independência. Tudo bem certinho.*

Veni, 19/10/2013.

Antes de ser impedido o canto de hinos nacionais estrangeiros nos espaços públicos, em virtude da proibição do uso de línguas estrangeiras, essa era uma prática comum nas escolas da imigração alemã que se entoasse o hino da Alemanha. Naquele período o hino era composto pela primeira estrofe da “Canção dos Alemães” de Fallersleben (GRAFETSTÄTTER, 2014) que afirma a superioridade alemã, ideologia adotada pelo Partido Nazista durante o Terceiro Reich (1933-1945), e defende a unidade geográfica que unificaria o povo alemão: “*A Alemanha, a Alemanha acima de tudo / Acima de tudo no mundo / Se isto sempre nos mantiver fraternalmente juntos, para a defesa e o sítio / Do (rio) Maas até o Memel / Do Ádige ao Báltico / Alemanha, Alemanha acima de tudo / Acima de tudo no mundo!*”.⁷⁶

O hino de um país é um símbolo integrante das representações que constituem uma cultura/identidade nacional e que produz sentido de pertencimento a aqueles que dela se

⁷⁶ Tradução minha da estrofe: “*Deutschland, Deutschland über Alles / Über Alles in der Welt, Wenn es stets zu Schutz und Trutze / Brüderlich zusammenhält / Von der Maas bis an die Memel / Von der Etsch bis an den Belt / Deutschland, Deutschland über Alles / Über Alles in der Welt!*”.

identificam. A defesa de uma cultura nacional mobiliza as pessoas, construindo identidades que se encontram situadas entre o passado e o futuro e, também, estabelecem vínculos com lugares, tradições, eventos e histórias específicas (HALL, 2006).

Assim, o hino nacional faz parte de um conjunto de representações, que ao ser tomado como um ritual de manifestação da verdade (FOUCAULT, 2010), produz uma consciência coletiva de identidade nacional, mas que atua sobre cada indivíduo. “[...] Um ritual de manifestação da verdade sustentada por um exercício de poder; de um certo número de relações que certamente não podem ser reduzidas ao nível da utilidade pura e simples” (FOUCAULT, 2010, p. 34).

No caso dos trechos das narrativas de Germano, Helga e Veni, a prática pedagógica de ensinar, aprender e entoar a “Canção dos Alemães” se constituiu como um ritual, no qual se reverenciava a descendência germânica e a superioridade alemã “acima de tudo e acima de todo mundo”, como expresso no início e ao final da estrofe do hino que era cantado no período do Terceiro Reich. Nesse sentido, os excertos evidenciam três pontos: que ensinar e entoar o hino da Alemanha fazia parte dos rituais escolares dessa forma de vida; que para os alunos dessas escolas entoar o hino era uma demonstração de orgulho e respeito por terem a descendência alemã; e que esse ritual era marcado por um ordenamento que incitava a disciplina sobre os corpos dos escolares.

Com relação ao primeiro ponto, os três participantes relataram que havia sido na escola da imigração alemã na qual haviam estudado que aprenderam a cantar o hino da Alemanha e, além disso, entoar o hino se configurava como uma prática escolar recorrente na programação semanal. Conforme Germano, *“lembro que de tudo o que aprendi do povo alemão, uma das primeiras coisas que aprendi foi o hino alemão”*, ele ainda observa que *“quase sempre no início da aula a gente cantava, que era pra não esquecer das frases. Também se cantava quando tinha algum tipo de competição entre nós que estudava lá. Como jogos”*. Helga narrou: *“foi na escola também que eu aprendi o hino alemão. A gente cantava ele uma vez por semana, antes da aula começar”*. E, Veni observou que *“eu lembro que foi na escola que eu aprendi o hino da Alemanha e nunca mais esqueci”*.

Tais narrativas reforçam o que já havia sido afirmado por outras pesquisas realizadas no contexto das escolas da imigração alemã: que o hino da Alemanha era entoado com frequência nesses espaços educacionais (GAERTNER, 2004; SOUZA, 2006; PAULA, 2006; DIAS, 2006; SILVA, 2010; WIEDERKEHR, 2012). Dentre tais estudos, destaco as observações realizadas por Souza (2006) e Silva (2010).

Souza (2006), em sua dissertação que teve como contexto uma escola situada em Curitiba/PR, observou que “a bandeira, enquanto símbolo, estava presente na maioria das solenidades acontecidas no interior da Escola Alemã/Colégio Progresso, não somente a brasileira, mas também a bandeira alemã e o hino da Alemanha” (SOUZA, 2006, p. 114). Além do mais, estas manifestações de preservação às tradições alemãs não eram consideradas “erradas” pelas autoridades locais presentes em tais momentos. Pelo menos, não antes do início da Campanha de Nacionalização.

Tomando como lócus de pesquisa uma escola da imigração alemã situada em São Paulo no período entre a Primeira e o fim da Segunda Guerra Mundial, Silva (2010) constatou que fazia parte do currículo daquela escola o ensino de peças de teatro e hinos nacionalistas alemães. De acordo com um dos documentos analisados, antes das medidas nacionalistas e da presença da polícia no espaço da escola, “canções alemãs de cunho nacionalista e o hino da Alemanha eram frequentes durante as aulas” (SILVA, 2010, p. 119) e também “festas escolares eram feitas com a ajuda do Grupo de apoio ao NSDAP” (sigla de Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei / Partido Nacional Socialista), nas quais “o hino da Alemanha era entoado sempre” (SILVA, 2010, p. 122).

Tais estudos reforçam o argumento de que ensinar, aprender e entoar o hino da Alemanha era um ritual escolar presente no contexto da forma de vida das escolas da imigração alemã antes das intervenções de Estado durante a Campanha de Nacionalização. Entretanto, em tais espaços também era ensinado e cantado o hino nacional do Brasil, mesmo antes das leis que instituíram a obrigatoriedade do canto do hino com o hasteamento da bandeira nacional e de ensaiar os hinos pátrios (como os da Bandeira, da Independência e da República). Até mesmo alguns livros didáticos utilizados em escolas da imigração alemã continham as letras dos hinos oficiais brasileiros (DIAS, 2006). Porém essa prática ocorria de maneira diferente do que em relação ao canto do hino alemão.

Antes das medidas estabelecidas na Campanha de Nacionalização, cantar o hino brasileiro não era uma prática tão frequente quanto cantar o hino alemão: “*mas antes a gente cantava sempre da Alemanha primeiro e, às vezes, do Brasil. Mas não era muito não*” (Germano); “*não é que a gente não sabia o hino do Brasil, mas o que era o mais cantado era o da Alemanha*” (Veni).

Com as medidas nacionalistas que procuravam promover a unificação do Estado-Nação brasileiro, por meio da criação de uma identidade nacional, o canto do hino se constituiu como uma ferramenta de divulgação dos ideais de admiração e respeito à pátria (PAULA, 2006). No entanto, mesmo com a obrigatoriedade e a ampliação da frequência do canto do hino brasileiro

como um ritual escolar, ela era realizada de maneira diferente pelos alunos. Se por um lado, o respeito e o posicionamento dos corpos dos estudantes era o mesmo do que quando eles entoavam o hino da Alemanha, o “entusiasmo” em fazê-lo era menor.

Segundo Germano “*quando foi proibido da gente cantar o hino na escola, a gente já sabia o hino brasileiro, aí só cantávamos esse*”, mas “*todos os meus colegas também queriam cantar o hino da Alemanha que era mais bonito, mais pomposo. Ai **a gente não cantava o do Brasil com tanta empolgação, porque não se gostava tanto.** Mas sempre foi com muito respeito*” (grifos meus). Além de relatar que o hino brasileiro não era executado com “tanta empolgação” quanto ocorria com o hino alemão, Germano ainda observou que a frequência em que se cantava o hino brasileiro também era menor do que quando se podia entoar o hino da Alemanha.

A mesma diferença em relação à execução dos dois hinos é narrada por Veni. Antes da Campanha de Nacionalização ela relatou que “*na escola **eu cantava com mais vontade o hino alemão do que o do Brasil**, que a gente cantava pouco até. Só mais quanto tinha as atividades da pátria, das comemorações que tinha na escola*”. Com a proibição da língua alemã, “*ficou só o do Brasil, mas não era a mesma coisa. **Ninguém cantava com tanto entusiasmo** sabe, era diferente. Mas a gente aprendeu todos os hinos, o hino do Brasil, da Bandeira, da Proclamação, Independência. Tudo bem certinho*” (grifos meus).

Diante de tais narrativas, é possível afirmar que entoar os hinos nacionais brasileiro e alemão se constituía como um ritual escolar nas escolas da imigração alemã, mas existiam diferenças na execução dos mesmos. Enquanto podiam cantar o hino da Alemanha, os alunos de tais escolas o faziam com mais frequência e entusiasmo. No entanto, ao ser proibida sua execução, o hino do Brasil passou a ser entoado como uma obrigação em momentos direcionados a demonstração de patriotismo e com menos entusiasmo.

O segundo ponto a ser discutido em relação ao ritual escolar de execução do hino alemão nas escolas da imigração alemã considera que, para os alunos, entoar o hino da Alemanha era uma demonstração de orgulho e respeito por terem a descendência alemã. Os três participantes são enfáticos em relação a esta questão, como pode ser percebido nos trechos a seguir: “*eu lembro que gostava de cantar o hino alemão. A melodia era bonita e como eu nasci de família que veio da Alemanha **era como um orgulho cantar um hino que não era o daqui. Me fazia sentir diferente, mais como se estivesse lá***” (Germano, grifos meus); “*a gente cantava ele uma vez por semana, antes da aula começar, **como forma de mostrar respeito pelos nossos antepassados e das nossas heranças** trazidas pelos nossos antepassados que a gente devia manter viva. Era como voltar às origens*” (Helga, grifos meus); “*todos gostavam mais, porque*

éramos todos filhos de colonos e saber o hino era um orgulho pra nós. Eu sempre cantava com vontade, para mostrar que eu sabia ele direito e como uma forma de mostrar que eu tinha muito orgulho de ser de descendência alemã” (Veni, grifos meus).

A partir da análise da narrativa dos participantes, é possível observar que cantar o hino alemão reforçava o sentimento de pertencimento à nacionalidade alemã. Ou seja, como já abordado anteriormente, os participantes se viam como alemães, mas residentes em solo brasileiro, por isso a necessidade da manutenção do *Deutschtum* em suas trajetórias de vida.

Serem descendentes de alemães e se aceitar como alemães de cidadania brasileira constituía a subjetividade dos participantes dessa pesquisa. Eles tinham no ritual escolar de entoar o hino alemão a oportunidade de demonstrar como se sentiam orgulhosos de sua descendência e o quanto queriam preservar as tradições aprendidas tanto no contexto familiar quanto na forma de vida das escolas da imigração alemã, uma vez que os três participantes narraram que foi no espaço escolar que aprenderam com seus professores o hino da Alemanha.

Quando lhes foi negado o rito de canto do hino alemão, em razão de possíveis denúncias de práticas nazistas e das punições cabíveis por esses atos aos responsáveis pela sua execução (principalmente na figura do diretor e do professor), os alunos das escolas da imigração alemã se mostraram contrariados. Isso porque, como observam os participantes dessa pesquisa, eles não percebiam como esse ritual lhes poderia ser prejudicial.

Germano narrou que, após o início da Campanha de Nacionalização, sua professora parou de cantar do hino alemão em sala de aula e recordou o fim dessa prática com pesar: “*a professora proibiu a gente de cantar, porque era lei. Aí nós paramos né, fazer o quê. Mas foi uma pena não poder mais cantar, isso não fazia mal a ninguém né*”. Veni também lembrou que lhe causou um sentimento de pesar não poder mais cantar o hino alemão, nela e em “todo mundo”: “*mas depois não podia mais cantar, aí parou o costume. Eu achava uma pena, porque eu queria continuar cantando, todo mundo queria*”. Já Helga observou que para ela era errado considerar que tudo o que estava relacionado à Alemanha fosse “ruim”, inclusive cantar o hino, um exercício que ela gostava de praticar: “*mas isso acabou com a guerra. Depois da guerra não dava mais pra fazer isso. Foi como se tudo o que era da Alemanha fosse ruim. Eu não acho que era verdade. Era bom cantar o hino*”.

A prática de cantar o hino da Alemanha nas escolas da imigração alemã se constituía em um ritual escolar configurado como um modo de exercício, no qual os alunos descendentes de alemães exerciam sobre si mesmo e que atuava na produção de um certo reconhecimento como sendo alemães. Entendo exercício como “qualquer operação que conserva ou melhora a qualificação do ator para realizar a mesma operação da próxima vez, seja ela declarada como

exercício ou não” (SLOTTERDIJK, 2012, p.14). Assim, entoar o hino alemão está relacionado à produção de um modo de vida específico pela repetição desse exercício, um exercício que era marcado por um ordenamento que incitava a disciplina sobre os corpos dos escolares. Este que é o terceiro ponto analisado em relação ao ritual escolar de ensinar, aprender e entoar o hino da Alemanha.

Os fragmentos a seguir destacam como era realizado o ritual de entoação do hino alemão, caracterizado pela presença de tecnologias de poder disciplinar que eram postas em funcionamento sobre os descendentes de alemães. Sobre a forma com que os alunos se posicionavam para cantar o hino da Alemanha na escola, Germano observou que se *“cantava ele que nem se fosse na própria Alemanha, com toda a **ordem** que se podia, porque o povo alemão faz assim. Tudo em **fila**, bem **alinhado** que era pra fazer bonito”* (grifos meus). O ordenamento e o uso da fila também estão presentes na fala de Veni: *“a gente sempre cantava, era tudo muito **organizado** e com muito **respeito**. Todo mundo em **fila**, na **posição de sentido**”* (grifos meus).

A narrativa de Helga em relação ao momento de canto do hino alemão é mais detalhada. Ela considerava que *“era bom cantar o hino. Todo mundo **enfileirado** direitinho, com **um braço levantado, mostrando respeito, como soldado**. A gente não podia se mexer muito, só **cantar bem alto**. Se não podia até ser castigado pelo professor. [pausa] Ele era exigente com nós, porque nós éramos de família alemã. Aí tinha que fazer tudo bem certinho. Mas a gente sempre fazia tudo certo como ele tinha ensinado”* (grifos meus).

Nas expressões grifadas das narrativas dos participantes, destaco as práticas de se posicionar em filas, com ordenamento e demonstrando respeito pelo momento cívico. Como o exercício de entoar o hino da Alemanha era uma atividade recorrente no ambiente escolar, estas características disciplinares eram exercitadas continuamente como mecanismos de poder postos em ação sobre a vida e os corpos dos descendentes de alemães (WANDERER, 2014).

O objetivo dos mecanismos de poder disciplinar é a docilidade dos corpos dos indivíduos, de forma que os indivíduos sujeitados a esse disciplinamento se tornem úteis para a sociedade. Tais práticas de poder, “que permitem o controle minucioso das operações do corpo” (FOUCAULT, 2004a, p. 118), passam a ser exercidas sobre todo o corpo social, impondo sobre este uma relação de docilidade e de utilidade, para a produção de sujeitos disciplinados.

“A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (FOUCAULT, 2004a, p. 119). Nesse

sentido, o poder disciplinar procura reduzir a mobilização política produtora de individualidades, ao mesmo tempo em que promove o potencial econômico dos corpos. Na fabricação de corpos dóceis, não há modelagens impostas à força sobre eles. O que há são poderes que atuam no âmbito do corpo e dos saberes, que os manipulam e levam ao disciplinamento dócil (VEIGA-NETO, 2004).

O ritual escolar de entoar o hino da Alemanha disciplinava os alunos das escolas da imigração alemã, pois inculcia uma série de regras que deveriam ser seguidas relacionadas ao posicionamento de seus corpos. Esses mecanismos disciplinares mobilizavam os descendentes de alemães, sujeitando-os de tal modo que para os participantes da pesquisa já era considerado como “natural” seguir as regras estabelecidas por seus professores.

Também é interessante observar, nas narrativas de Germano e Helga, que se posicionar como alunos disciplinados no ato de entoar o hino alemão, era uma ação esperada para eles por serem de descendência alemã. Conforme Germano *“se cantava ele que nem se fosse na própria Alemanha, com toda a ordem que se podia, porque o povo alemão faz assim”*. Já Helga ressaltou que seu professor era exigente com ela e seus colegas *“porque nós éramos de família alemã. Aí tinha que fazer tudo bem certinho”*.

O exercício analítico realizado nesta seção, procurou discutir o ritual escolar de ensinar, aprender e entoar o hino da Alemanha na forma de vida das escolas da imigração alemã, antes e durante o acontecimento da Campanha de Nacionalização. Diante das narrativas apresentadas de três participantes da pesquisa, foi possível afirmar que antes das medidas nacionalistas se ensinava o hino da Alemanha nas escolas da imigração alemã e que essa era uma prática frequente caracterizada por um ordenamento que incitava a disciplina sobre os corpos dos escolares. Além disso, para os alunos dessas escolas, entoar o hino era uma demonstração de orgulho e respeito por serem de descendência alemã.

Com a proibição do uso da língua alemã, o hino da Alemanha deixou de se entoado e se passou a cantar o hino do Brasil em momentos específicos ligados às demonstrações de civismo. Entretanto, apesar do respeito e da posição ordenada dos alunos, para eles, cantar o hino brasileiro não representava o mesmo de quando era possível entoar o hino alemão, uma vez que eles se posicionavam como descendentes de alemães.

Essas observações me levam a considerar que o ritual escolar relacionado ao canto dos hinos do Brasil e da Alemanha operava como uma tática de manifestação da verdade de que os alemães eram “indivíduos superiores”. O sentimento de superioridade alemã está presente na fala dos participantes nos três pontos analisados, mas principalmente quando eles atribuem um

valor maior ao hino da Alemanha do que do Brasil ao entoarem o primeiro com mais “vontade” e demonstram certo desagrado pela proibição do canto do hino alemão.

A próxima seção foca o uso da língua alemã e de expressões racistas no contexto das escolas da imigração alemã. Especialmente, se enfatizou as narrativas que se reportam às situações vividas ou presenciadas pelos participantes desta pesquisa com alunos “brasileiros”.

5.2 A RELAÇÃO DOS ENTREVISTADOS COM OS ALUNOS “BRASILEIROS”

Pesquisadora: *na escola que você estudou no interior de Taquara eram todos de descendência alemã?*

José: *Sim, sim. Todo mundo era colono. Não tinha brasileiro estudando lá. Pelo menos não no tempo que eu fiquei na escola, porque tive que parar meio cedo. Mas lá só tinha aluno alemão. Até os professores que eu tive eram tudo alemão da colônia. É que lá onde eu morava só tinha mais gente como nós, brasileiro até tinha, mas era pouco e não se misturavam muito não. Naquela época era assim por lá, não tinha muita mistura que nem é hoje. Era como um preconceito. Na escola até acontecia da gente falar que era melhor que os brasileiros. Nós que éramos de origem alemã era mais evoluído, aprendia melhor e mais que os outros. Eu sei que isso é errado, mas foi como a gente aprendeu. Era o costume. Eu lembro que quando foi proibido de falar o alemão na escola, a gente já sabia o português. É que porque lá se ensinava das coisas do Brasil também. Aí a gente não podia mais falar alemão, ficou proibido né. Aí tudo tinha que ser no português, que eu não sabia tão bem assim, porque em casa sempre foi alemão né.*

Pesquisadora: *Aí na escola vocês não falavam mais alemão?*

José: *É que assim, deixa eu te explicar. Não é que a gente nunca, nunca falava alemão na escola, mas era pouco entende. Como é que a gente nunca ia falar alemão, se a gente sempre falou alemão. Isso também não dá né. Mas era poucas vezes. E só quando não tinha alguma autoridade por perto, pra não nos punir.*

Pesquisadora: *E em que momentos vocês falavam alemão? O senhor recorda?*

José: *Menina, é até meio feio de dizer. Mas tem que levar em consideração que eram outros tempos né e eu era muito novo, um colono que não sabia das coisas da vida ainda. Mas assim, quando foi proibido da gente falar alemão na escola, a gente não deixou de falar sempre, sempre. A gente falava em alemão quando a gente queria falar coisas dos brasileiros. Coisas feias dos brasileiros. Porque tem que entender que a gente gostava das coisas como estavam. De no nosso colégio a gente poder falar em alemão, de não precisar se misturar com os brasileiros, de seguir e estudar só tudo que era da Alemanha. Ai quando a gente, a gente eu digo, eu e meus colegas né, quando a gente falava entre nós sobre os brasileiros, a gente falava baixinho, mas falava em alemão que aí a gente se sentia à vontade de xingar. Eu sei que era errado, mas a gente fazia isso. Ninguém combinou isso, mas era o que acontecia no colégio. Eu lembro de uma vez que chegou uma família nova pra morar aqui na Fazenda Fialho e eram gente de cor, aí tudo na escola falava deles em alemão, mas bem baixinho que era pra ninguém ouvir. É que naquela época tinha dessas coisas, da gente que era tudo colono achar que as outras pessoas não eram boas assim que nem nós. Isso tudo a gente falava em alemão na escola, mas*

só entre nós e no intervalo que era pros professores não ouvirem, porque senão era capaz de levar castigo.

José, 24/08/2013.

Rose: *Nem sempre dava pra ir na escola. Eu tive que parar muitas vezes. Às vezes começava o ano estudando, aí parava no meio e depois tentava voltar, mas aí era complicado pegar tudo o que tinha perdido. Não entrava tudo na cabeça. Acho que foi por isso que nunca aprendia a ler e escrever muito direito sabe? Mas o pior mesmo era em português, porque mesmo no 'coleginho' a gente tinha que aprender o português. Aprender a ler e escrever em português. Aí como eu faltava muito e em casa meus pais não queriam nem saber falar de brasileiro, eu nunca aprendi muito bem.*

Pesquisadora: *Na escola vocês falavam em português ou alemão?*

Rose: *Era os dois, sabe? É que assim, logo no início que eu entrei na escola, a gente só falava quase que alemão e o português a gente falava mais quando tinha as aulas de português, porque a gente tinha que aprender o português também. É que a gente era tudo colono, mas morava no Brasil né. Mas era muito sacrifício estudar o tal do português, difícil, difícil. Só que aí teve um tempo que as aulas passaram a ser tudo no português mesmo, a professora só falava português com nós, porque senão podia ser presa até. Eram das coisas da guerra. Aí foi nessa época que entrou duas crianças que não eram alemão na escola. Uma menina e um menino. Eu lembro que a gente não quis se misturar com eles, porque não eram que nem nós e lá em casa meus pais não queriam que eu me juntasse com quem era brasileiro. Eles tinham muito preconceito. Daí eu nunca me aproximei muito deles não, que era pra não desagradar meus pais também. A professora, tão boazinha, queria que a gente se enturmasse com eles, mas não foi o que aconteceu. Ninguém queria ficar perto deles. Aí quando a gente falava deles, a gente falava em alemão, que era pra eles não saberem do que a gente tava chamando eles. Nem vou te falar o que a gente falava, porque era muito feio. Muito feio. Nomes, sabe? Coitados, aí ficava só os dois juntos no recreio e eu acho que eles sabiam que a gente falava deles quando a gente falava em alemão, porque era tudo criança, não conseguia esconder.*

Pesquisadora: *Eles não falaram pra professora do que acontecia?*

Rose: *Que eu saiba não. Eu estudei com eles só um ano mesmo, porque tive que parar de estudar pra cuidar dos meus irmãos.*

Rose, 13/07/2013.

Pesquisadora: *Na última visita que eu te fiz, você contou que certa vez entrou um colega que não era alemão na primeira escola que você frequentou. Você pode contar um pouco mais dessa experiência?*

Veni: *É sim, na primeira escola que eu frequentei era uma escola que só tinha alunos de família alemã. Claro que isso mudou depois, porque mais tarde começou a misturar tudo, até os professores não eram todos alemães. Mas quando eu estudei lá era todos colonos. Até uma vez que entrou um aluno que não falava nada de alemão na escola. Ele era da minha classe, tinha a minha idade, eu acho. Só que imagina: a turma tinha uns oito ou nove alunos e só ele que não era de sobrenome*

alemão, não falava nadinha de alemão. Naquela época se tinha muito preconceito com quem não vinha de família alemã. O coitado sofreu. Até com o professor.

Pesquisadora: *Como assim?*

Veni: *É que como ele não falava nadinha de alemão, todo mundo se prevalecia dele e falava dele pelas costas em alemão. E o professor xingava ele em alemão. Chamava ele de burro, de preguiçoso, essas coisas. Porque o professor também tinha preconceito.*

Pesquisadora: *Mas na escola as aulas eram em alemão ou português?*

Veni: *Quando esse menino entrou na escola, as aulas já eram em português, porque alemão era proibido. Quando não tinha ninguém que pudesse ouvir e denunciar, o professor falava em alemão com nós e nós também podia falar, por isso o menino era xingado em alemão. Mas o coitado não ficou muito tempo não. Ele, eu acho que ficou só até o meio do ano e depois saiu. Também era muito ruim o que faziam com ele. Os meninos eram os piores. No recreio, às vezes faziam círculo ao redor dele e ficavam chamando ele de 'negrinho burro' em alemão. Eles se achavam melhores do que ele. É que era do preconceito que se tinha.*

Veni, 24/11/2013.

Pesquisadora: *Na escola que você estudava tinha alunos que não falavam alemão?*

Helga: *Tinha sim. No início mesmo não, mas depois começou a ter quando eu fui ficando mais velha. Porque a escola abriu as portas para as crianças que não vinham de descendentes alemães quando foi proibido de falar alemão em qualquer lugar. Só que não era um convívio muito tranquilo não. Era meio que dividido. Alemães de um lado e os que não eram filhos de colono do outro, era difícil ficar todo mundo junto, reunido mesmo. É que assim, na verdade os meus colegas não queriam se misturar com ninguém que não fosse de sangue alemão. Era o preconceito bobo. Eu não era assim, procurava respeitar, porque assim que meus pais tinham me ensinado em casa.*

Pesquisadora: *Tinha problemas entre os descendentes de alemães e aqueles que não eram?*

Helga: *Tinha. E era meio cruel até. Funcionava assim, na escola a gente não podia falar alemão, porque era proibido. Mas não era assim que funcionava mesmo. O que acontecia era que quando não tinha ninguém vendo, principalmente nenhum professor, se falava alemão para os outros, fazendo eles de bobos. Porque os meus colegas que eram colonos se prevaleciam de falar uma língua que eles não conheciam, entende? [pausa] A verdade é que quando eles falavam alguma coisa em alemão pros outros, era como se eles fossem diferente deles. Mas isso era muito errado. Muito errado. Todo mundo tem que ser respeitado igual.*

Helga, 13/07/2013.

Apesar de os quatro excertos que abrem essa seção serem longos, eles indicam uma questão relevante do que ocorria nas escolas da imigração alemã durante a Campanha de Nacionalização: mesmo com a proibição do uso da língua alemã nos espaços públicos, nas escolas da imigração teutônica a língua alemã permaneceu sendo utilizada por alunos e, até mesmo, professores em situações específicas. Esta prática se constituiu como um ritual escolar,

cuja principal característica era a manifestação de um tipo de racismo. Um racismo dos descendentes de imigrantes alemães para com alunos ditos “brasileiros”, presente no uso de expressões preconceituosas proferidas em alemão.

Passo agora a analisar, nas vivências narradas dos quatro participantes desta pesquisa, questões que merecem ser destacadas, afastando-me da atribuição de um juízo de valor (WITTGENSTEIN, 1999), e procurando atentar às práticas que atuavam no contexto das escolas da imigração alemã e que produziam um determinado tipo de racismo, diretamente vinculado a um possível sentimento de superioridade racial.

A primeira questão a ser destacada se refere à presença de um movimento de *contraconduta*⁷⁷ de alunos e professores de descendência alemã em relação à proibição total do ensino em idioma que não o português e do uso da língua alemã decretada pela Campanha de Nacionalização no ano de 1942 (BREDEMEIER, 2010).

A continuidade do uso da língua alemã no espaço das escolas da imigração alemã, mesmo que de forma velada, indica um movimento de resistência⁷⁸ à condução promovida pelo Estado. Não um rompimento total com o condutor, já que o ensino efetivamente passou a ocorrer apenas no idioma português em tais espaços (BREDEMEIER, 2010), mas uma transgressão sutil que possibilitou aos descendentes de alemães a permanência do uso da língua alemã. Ou seja, a proibição decretada pelo governo de Getúlio Vargas, provocou a criação de um novo modo de condução no contexto dessa forma de vida.

Em sua narrativa, José observou que, após a proibição do uso do alemão na escola, ele e seus colegas continuaram falando em alemão em determinadas situações, mas sempre tendo o cuidado para que nenhuma autoridade os ouvisse, pois eles tinham consciência de que aquele ato era cabível de punição. Em suas próprias palavras: *“não é que a gente nunca, nunca falava alemão na escola, mas era pouco entende. Como é que a gente nunca ia falar alemão, se a gente sempre falou alemão. Isso também não dá né. Mas era poucas vezes. E só quando não tinha alguma autoridade por perto, pra não nos punir”*.

⁷⁷ Em “*Segurança, território e população*”, Foucault (2008) referiu-se à *contraconduta* como a forma de uma população se conduzir sem obedecer ao condutor, mas também sem romper com ele; não se trata de ser contra uma conduta, mas sim de lutar para ser conduzido de outras formas. Também não se trata de uma dissidência, isso é, não se trata do desdobramento de algum movimento ou tendência contra a dominação. A *contraconduta* é inventiva e ativa; funciona como uma alternativa que também não é da ordem da resistência, se essa for entendida como um contrapoder e que, por ser um contrapoder, inscreve-se nos mesmos vasos capilares do poder” (VEIGANETO; LOPES, 2011, p. 5).

⁷⁸ Os movimentos de resistência “são movimentos que têm como objetivo outra conduta, isto é: querer ser conduzido de outro modo, por outros condutores e por outros pastores, para outros objetivos e para outras formas de salvação, por meio de outros procedimentos e de outros métodos. São movimentos que também procuram eventualmente em todo caso, escapar da conduta dos outros, que procuram definir para cada um a maneira de se conduzir” (FOUCAULT, 2008, p. 256-257).

O mesmo foi narrado por Helga: *“na escola a gente não podia falar alemão, porque era proibido. Mas não era assim que funcionava mesmo. O que acontecia era que quando não tinha ninguém vendo, principalmente nenhum professor, se falava alemão para os outros”*. No caso de Veni, ela observou que não apenas os alunos continuaram se expressando em alemão quando ninguém poderia puni-los, mas também o professor de sua turma: *“quando não tinha ninguém que pudesse ouvir e denunciar, o professor falava em alemão com nós e nós também podia falar”*.

Dias (2006) e Paula (2006) observam que durante a Campanha de Nacionalização transcorreram inúmeras denúncias e medidas repressivas a aqueles que não se adaptavam às ações nacionalizadoras, como por exemplo, a insistência do uso da língua alemã como meio de comunicação em espaços públicos. Entre as medidas punitivas mais recorrentes aplicadas nos espaços escolares estão a suspensão e afastamento de professores e diretores, castigos para os alunos “infratores” e comparecimento na escola dos pais de alunos que descumprissem a proibição (DIAS, 2006).

Também há registros e relatos de prisões de professores que teriam sido detidos porque continuaram a falar ou ensinar em língua alemã, ou eram considerados suspeitos de envolvimento com o Partido Nazista (SEYFERTH, 1997). “Estas detenções para ‘averiguações’ estavam diretamente relacionadas à intensa vigilância da qual a população era alvo e, particularmente, os professores” (LEMOS, 2012, p. 139).

Embora houvesse o perigo de professores e alunos serem acusados de conspiração nazista ao se comunicarem em alemão (WEBER, 2012), os participantes desta pesquisa narraram a ocorrência de uma manutenção do uso da língua alemã no espaço escolar em situações específicas, às quais requeriam dos indivíduos envolvidos certo cuidado para que não fossem ouvidos. Nesse sentido os alunos, e mesmo alguns professores de descendência alemã, em um movimento que pode ser entendido como de contraconduta às imposições do Estado, passaram a usar a fala em alemão de um modo diferente do qual empregavam habitualmente quando não eram proibidos. Aqueles que exercitam movimentos de contraconduta possuem como característica “se recusarem a ser governados precisamente daquela maneira como estão sendo governados, reivindicando, portanto, um outro modo de condução de suas condutas” (RIBEIRO, 2013, p. 56). Ou seja, esses alunos e os professores passaram a se conduzir de modo alternativo ao que agiam até então.

Esse novo modo de condução relacionado à fala do alemão no interior das escolas da imigração alemã deu voz a uma forma de racismo existe entre os imigrantes alemães e seus descendentes para com os “brasileiros”. Um racismo que evidencia o sentimento de

superioridade alemã e que passou a se configurar como um ritual escolar, já que, para manifestar o desagrado, o preconceito e para comentar sobre os “brasileiros”, os alunos e alguns professores dessas escolas utilizavam a língua alemã com meio para fazê-lo.

No caso de José, ele narrou que ele e seus colegas falavam em alemão quando queriam comentar de algum “brasileiro” que vivia na localidade onde a escola estava inserida, para que aqueles que não compreendiam alemão não soubessem do que eles estavam falando. *“A gente falava em alemão quando a gente queria falar coisas dos brasileiros. Coisas feias dos brasileiros”*. Esses comentários podem ser pensados como tendo uma conotação racista, pois, conforme José, ele e seus colegas consideravam os “brasileiros” não tão bons quanto eles que tinham descendência alemã: *“na escola até acontecia da gente falar que era melhor que os brasileiros. Nós que éramos de origem alemã era mais evoluído, aprendia melhor e mais que os outros”*.

Em relação às narrativas de Rose, Veni e Helga, observei que elas possuem semelhanças, uma vez que, nos três casos, as participantes narraram situações que envolviam a presença de alunos que não possuíam descendência alemã, mas que estudaram em escolas da imigração alemã quando as escolas passaram a lecionar em português. Além disso, outro ponto comum relatado pelas três é que era usada a fala no alemão quando os alunos descendentes de alemães se referiam aos alunos “brasileiros” de maneira preconceituosa, e também quando faziam xingamentos. *“Aí quando a gente falava deles, a gente falava em alemão, que era pra eles não saberem do que a gente tava chamando eles. Nem vou te falar o que a gente falava, porque era muito feio. Muito feio. Nomes, sabe?”* (Rose); *“os meninos eram os piores. No recreio, às vezes faziam círculo ao redor dele e ficavam chamando ele de ‘negrinho burro’ em alemão”* (Veni); *“o que acontecia era que quando não tinha ninguém vendo, principalmente nenhum professor, se falava alemão para os outros, fazendo eles de bobos. Porque os meus colegas que eram colonos se prevaleciam de falar uma língua que eles não conheciam, entende?”* (Helga).

É interessante a observação de Helga ao considerar o que os seus colegas faziam com os alunos que não sabiam a língua alemã. Em suas palavras: *“a verdade é que quando eles falavam alguma coisa em alemão pros outros, **era como se eles fossem diferente deles**”* (grifos meus). Novamente, assim como analisado na seção anterior sobre o ritual escolar de entoar o hino alemão, falar alemão fazia com que os descendentes de alemães se sentissem diferentes, demarcando uma separação racial.

O racismo é compreendido em âmbitos biológicos de ação das tecnologias de poder e possui duas funções (FOUCAULT, 2005). Primeiramente, uma das funções do racismo é

“fragmentar, fazer censura no interior desse contínuo biológico a que se dirige o biopoder” (FOUCAULT, 2005, p. 305). Com o aparecimento da separação da espécie humana em raças, o racismo estabelece uma qualificação e hierarquia entre raças: raças boas ou más, superiores e inferiores; de forma que o poder exercido na população a classifica e a divide em grupos distintos.

A segunda função do racismo “é a condição de aceitabilidade de tirar a vida numa sociedade de normalização” (FOUCAULT, 2005, p. 306). Aceitando a separação da espécie humana em raças, o racismo põe em funcionamento uma relação do tipo biológica, na qual se compreende que a eliminação das raças inferiores promove a segurança, a saúde, a força e a proliferação da raça superior. Assim, “o racismo é indispensável como condição para poder tirar a vida de alguém, para poder tirar a vida dos outros” (FOUCAULT, 2005, p. 306).

Essas considerações de separatismo e hierarquização foram observadas, até mesmo, pelos participantes da pesquisa, conforme narraram: *“é que naquela época tinha dessas coisas, da gente que era tudo colono achar que as outras pessoas não eram boas assim que nem nós”* (José); *“eles [alunos descendentes de alemães] se achavam melhores do que ele [aluno não descendente de alemães]. É que era do preconceito que se tinha”* (Veni); *“é que assim, na verdade os meus colegas não queriam se misturar com ninguém que não fosse de sangue alemão. Era o preconceito bobo”* (Helga).

Finalizando esta seção, é relevante observar que nas escolas na imigração alemã um tipo de racismo atuava de forma a separar os “alemães” dos “brasileiros” e hierarquizava os alemães em indivíduos superiores e os “brasileiros” em indivíduos inferiores, tal qual era pregado pela ideologia nazista. Esse racismo era manifestado pelo uso da língua alemã no contexto escolar durante a Campanha de Nacionalização e se configurou como um ritual escolar que atuava na subjetividade dos escolares descendentes de alemães, constituindo-os como indivíduos diferentes daqueles que não falavam alemão.

Na próxima seção, é analisado o uso do livro escolar nas escolas da imigração alemã e como este material pedagógico era utilizado na efetivação de um ritual escolar que também produzia e reforçava o sentimento de superioridade alemã nos alunos descendentes de alemães.

5.3 REFERÊNCIAS DA CULTURA ALEMÃ NOS LIVROS ESCOLARES⁷⁹

Pesquisadora: Na escola, vocês usavam livros didáticos?

Renata: A gente usava sim, muitos de várias matérias.

Pesquisadora: Como eles eram?

Renata: Eu me lembro que na escola a gente sempre usou os livros pra estudar, lá tinha tudo que a gente precisava aprender e ainda tinha as lições que era pra gente treinar o que tinha aprendido. Eram livros de todas as matérias e ia mudando conforme a série. Ia ficando mais difícil, com mais coisas pra se aprender. Mas apesar de difícil era bom. Bem no início, quando eu entrei na escola, os livros eram meio que divididos. Quase todos eram em alemão, e uns poucos também em português. Porque na escola que eu aprendi a falar e ler e escrever em português. Porque no início ninguém falava português lá em casa. Esses livros ajudavam pra nós colonos aprender o português. Mas a maioria dos livros que eram de matemática, da história, das ciências eram tudo em alemão. Ah! E também o livro de alemão era em alemão [risadas]. A gente aprendia muitas coisas da vida alemã nesses livros e eu gostava porque nasci lá né e fazia parte das minhas raízes. Mas não é que tinha coisas só da Alemanha não, eles falavam do Brasil também, mas eles não eram só das coisas do Brasil como aconteceu mais tarde. [pausa] O livro era uma coisa importante pra mim, eu cuidava muito dele, tinha que sempre cuidar com capricho, porque na escola os professores exigiam de nós isso e o livro era importante pra gente aprender as coisas da vida. Eu lembro que fiquei muito horrorizada quando na escola eles queimaram todos os livros que eram escritos em alemão, por causa da guerra. Eles pegaram todos os livros e fizeram uma fogueira nos fundos na escola. Foi tudo queimado. Ninguém falou nada, só ficou olhando aquelas páginas e páginas pegando fogo. Aí mais tarde vieram outros livros, mas tudo em português e com tudo só do Brasil. Não tinha nada da Alemanha, porque o Brasil era inimigo da Alemanha. Eu nunca reclamei, porque era uma aluna boazinha, quietinha, mas eu lembro que teve colegas que reclamaram no começo e foram castigados. É que eles também achavam os livros que a gente tinha antes melhor, porque fazia a gente aprender coisas da nossa terra natal.

Renata, 08/12/2013.

Germano: Na escola a gente teve livros que eram escritos em português, mas que pareciam ser feitos pra gente que era de sobrenome alemão, e que falava alemão, que nem eu. Porque eles traziam coisas da terra da Alemanha, da cultura deles que também era minha né. Porque assim, na escola a gente aprendeu também das coisas de lá, e nesses livros tinha. Eram bons. Mas aí depois esses livros a gente não podia mais usar, aí a gente só aprendia da história do Brasil, do português, dos estudos daqui mesmo. Não tinha mais nada que falava dos alemães. Uma pena, porque aqueles livros eram melhores.

Germano, 14/07/2013.

⁷⁹ Utilizo a expressão “livro escolar” em conformidade com Kreutz (2008). O autor observa que esta expressão é a tradução direta de *Schulbuch*, termo mais recorrente na literatura dos imigrantes alemães. Entretanto, também foram utilizados no período “livros didáticos” e “manuais escolares” como sinônimo de “livros escolares”.

Helga: *Eu gostava tanto de ir na escola porque eu aprendi muita coisa lá. Eu gostava de fazer as lições que tinha nos livros. Não é que era fácil, porque não era não, eram muitas tarefas e tinha que fazer tudo pra conseguir aprender direitinho. Mas era bom.*

Pesquisadora: *Você lembra como eram esses livros?*

Helga: *Eles eram tudo escrito em português, só o de alemão que não e o livro com os hinos também não, que era de canções em alemão mesmo. Mas o resto era tudo em português. Em algumas coisas eles falavam das coisas que eram da cultura dos alemães, da nossa origem e isso era bom pra poder manter as tradições com nós, até mesmo no colégio. Depois esses livros foram sumidos. Não podia mais usar, porque teve aquela época que tudo que era da Alemanha era errado. Aí vieram outros pra substituir. Esses só traziam as informações do Brasil. Não tinha mais as tradições que eram tão importante pra nós.*

Helga, 13/07/2013.

A fim de discutir o uso do livro escolar, mais especificamente o uso de livros escolares de matemática, como um ritual escolar nas escolas da imigração alemã, inicio esta seção com trechos das narrativas de três participantes da pesquisa que evidenciam o uso de livros escolares antes e depois da Campanha de Nacionalização, que decretou censura aos livros usados nas redes de ensino, assim como também proibiu a importação e impressão de livros em língua estrangeira (QUADROS, 2006).

Nas três narrativas, é possível perceber que os livros escolares anteriores à Campanha de Nacionalização traziam elementos que se referiam à cultura alemã, mesmo aqueles impressos em português. Esses livros eram considerados, pelos participantes, melhores do que aqueles que passaram a ser utilizados posteriormente, porque estes últimos não traziam referências à cultura alemã, referências que eram valorizadas pelos alunos das escolas da imigração alemã.

Renata observou que os livros escolares utilizados em sua escola antes da Campanha de Nacionalização eram, em sua maioria, escritos em alemão. Segundo ela, *“a gente aprendia muitas coisas da vida alemã nesses livros e eu gostava porque nasci lá né e fazia parte das minhas raízes. Mas não é que tinha coisas só da Alemanha não, eles falavam do Brasil também, mas eles não eram só das coisas do Brasil como aconteceu mais tarde”*. Ela recordou que na sua avaliação e de seus colegas, estes livros eram melhores: *“é que eles também achavam os livros que a gente tinha antes melhor, porque fazia a gente aprender coisas da nossa terra natal”* (grifos meus).

A mesma avaliação é realizada por Germano em relação aos livros escolares anteriores às medidas nacionalistas: “*porque assim, **na escola a gente aprendeu também das coisas de lá, e nesses livros tinha. Eram bons. Mas aí depois esses livros a gente não podia mais usar, aí a gente só aprendia da história do Brasil, do português, dos estudos daqui mesmo. Não tinha mais nada que falava dos alemães. Uma pena, porque **aqueles livros eram melhores*****” (grifos meus).

Helga destacou que as referências da cultura alemã presentes nos livros escolares eram importantes para ela e seus colegas, pois “*em algumas coisas eles falavam das coisas que eram da cultura dos alemães, da nossa origem e isso era bom pra poder manter as tradições com nós, até mesmo no colégio*”.

Tais narrativas reforçam o que esta Tese vem discutindo ao longo das análises até aqui realizadas: para os imigrantes alemães e seus descendentes, preservar o *Deutschtum* era algo significativo em suas vidas e estava relacionado à manutenção de uma nacionalidade alemã, mesmo sendo cidadãos brasileiros. Eles se sentiam diferentes do restante da população, e havia a presença de um sentimento de superioridade em relação a quem era “brasileiro”. Nesse contexto, as escolas da imigração alemã estabeleciam uma espécie de vínculo entre os alunos descendentes de alemães e a cultura alemã com o uso de livros escolares que traziam referências à esta cultura, reforçando a preservação da *Deutschtum* e do sentimento de superioridade alemã.

Os estudos realizados por Kreutz a respeito do uso dos livros escolares nas escolas da imigração alemã ajudam a compreender a relevância dos livros no processo educacional vinculado à imigração alemã no Rio Grande do Sul. Em suas pesquisas, ele observou que a produção e a utilização de livros escolares como ferramenta pedagógica estava relacionada à manutenção de uma tradição que os imigrantes alemães trouxeram da Alemanha, visto que lá os livros e as cartilhas didáticas eram amplamente utilizados em suas escolas. “Provindos dessa tradição já secular em relação à importância da literatura escolar, os imigrantes alemães no Rio Grande do Sul investiram intensamente na elaboração e na impressão de livros didáticos” (KREUTZ, 2008, p. 30).

Em parte, os livros escolares utilizados no Rio Grande do Sul eram produzidos e impressos na Alemanha, principalmente no início do processo escolar. Com a fundação de editoras e da imprensa educacional periódica dos imigrantes alemães no Rio Grande do Sul, grande parte dos livros escolares eram produzidos no próprio estado e distribuídos para o restante do país (KREUTZ, 2008).

A partir de 1870, “a questão da elaboração do material didático começou a ter incentivo especial da parte das lideranças da imigração alemã, especialmente das igrejas cristãs, católica

e evangélica” (KREUTZ, 2008, p. 39). Além disso, “as assembleias gerais e regionais de professores tiveram como tema forte de suas reuniões a elaboração e o uso dos livros didáticos, [...] com a edição de manuais preparados especificamente para as necessidades das escolas étnico-comunitárias” (KREUTZ, 2008, p. 40).

Conforme consta na documentação ligada à imigração alemã, uma das preocupações relacionadas aos livros escolares que foram empregados em suas escolas é que esses deveriam ser adequados às especificidades da forma de vida dos imigrantes alemães. “Dizia-se que os manuais didáticos da Alemanha não serviam no Brasil, que a realidade aqui era diferente da alemã, seria preciso trabalhar com símbolos daqui, engajando os alunos na realidade brasileira” (KREUTZ, 1999, p. 152). Tais discussões se encontram redigidas especialmente nos periódicos (jornais e revistas) destinados aos professores da época que eram um meio de comunicação entre os docentes, de divulgação de materiais pedagógicos e apresentavam propostas de metodologia de ensino.

Analizando o conteúdo dos livros escolares utilizados até 1938 nas escolas da imigração alemã, Kreutz (1999) considera que estes tratavam de questões relacionadas ao contexto histórico e geográfico do Brasil, assim como também abordavam os símbolos nacionais brasileiros. Entretanto, eles não tratavam exclusivamente da cultura brasileira. Eram trabalhadas simultaneamente “referências étnico-culturais alemãs, no modo de ser da alma alemã” (KREUTZ, 1999, p. 152). Algo que foi referenciado pelos participantes desta pesquisa e que era tido como algo positivo na avaliação deles, pois remetia à sua descendência alemã.

No processo de nacionalização do ensino durante o governo de Getúlio Vargas, legislações a respeito dos livros didáticos foram elaboradas e implementadas, atingindo diretamente as escolas da imigração alemã. O decreto-lei federal nº 406, de maio de 1938, estabelece que “os livros destinados ao ensino primário serão exclusivamente escritos em língua portuguesa” (Artigo 85, inciso 3º). O mesmo decreto ainda prevê que “nas zonas rurais no país não será permitida a publicação de livros, revistas ou jornais em língua estrangeira, sem permissão do Conselho de Imigração e Colonização” (Artigo 86). No mesmo ano, o decreto-lei nº 1006, de dezembro, estabelece que “não se concederá autorização, para uso no ensino primário, de livros didáticos que não estejam escritos na língua nacional” (Artigo 22). Por fim, o decreto-lei nº 3.580, de 3 de setembro de 1941, determina que “fica proibida a importação de livros didáticos, escritos total, ou parcialmente em língua estrangeira, se destinados ao uso de alunos do ensino primário, bem como a sua produção no território nacional” (Artigo 4).

A partir dessas medidas, a grande maioria dos livros escolares utilizados nas escolas da imigração alemã foram substituídos por outros que estivessem em conformidade com as

exigências legais. Muitos livros “foram destruídos pelos agentes de nacionalização e também pelos próprios imigrantes como autodefesa” (KREUTZ, 2010). Nesse período “a maioria dos livros didáticos escritos em língua alemã foi queimada pelas famílias intimidadas por guardá-los em suas casas ou ainda, pelas autoridades policiais que realizaram buscas em escolas, bibliotecas e junto às residências dos professores” (BIEMBENGUT, GAERTNER, 2011, p. 177).

Renata narrou com pesar a queima dos livros escolares que presenciou em sua escola: *“eu lembro que fiquei muito horrorizada quando na escola eles queimaram todos os livros que eram escritos em alemão, por causa da guerra. Eles pegaram todos os livros e fizeram uma fogueira nos fundos na escola. Foi tudo queimado. Ninguém falou nada, só ficou olhando aquelas páginas e páginas pegando fogo”*.

No contexto das escolas da imigração alemã, o uso de livros escolares de matemática era amplamente difundido (KREUTZ, 2008). No período de 1870 até 1939, foram produzidos pelas editoras nacionais livros tanto em português quanto em alemão direcionadas à forma de vida dos alunos descendentes de alemães. Em alguns casos, foram registrados números consideráveis de tiragem de livros escolares de matemática, o que indica a adoção de tais materiais didáticos pelas escolas da imigração alemã. Um exemplo, é a obra de aritmética de Otto Büchler intitulada *Praktische Rechenschule*. Esse livro “se pode constatar por meio do jornal *Das Schulbuch*, foi bem aceito na instrução escolar alemã no RS, por um longo período, sendo provavelmente o livro de maior tiragem do gênero” (MAURO, 2005, p.129).

Foge ao objetivo desta Tese analisar os livros escolares quanto aos conteúdos matemáticos abordados por eles. Mas é relevante observar que os livros adotados pelas escolas da imigração alemã, antes das medidas nacionalizadoras, traziam elementos da cultura alemã em sua redação (MAURO, 2005), elementos estes que eram valorizados pelos participantes desta pesquisa e, de acordo com suas narrativas, também eram considerados relevantes por seus colegas descendentes de alemães.

Apresento agora outros excertos que focam na questão dos livros escolares de matemática e os rituais escolares que marcavam o seu uso em sala de aula.

Breno: *Nas aulas de matemática a gente usava as cartilhas pra estudar e fazer os exercícios. Era sempre muitas contas pra fazer e cada ano ia ficando cada vez mais difícil. Um livro mais difícil. Os problemas exigiam cada vez mais raciocínio de nós. Mas eu gostava e me dava bem na matemática. Eu gostava porque as aulas eram sempre do mesmo jeito. A gente sentava em filas, todo mundo quietinho. Aí o professor explicava o que a gente ia estudar naquela aula. Depois que ele explicava, ele passava as contas do livro pra gente fazer. E ficava nos cuidando*

pra ver se ninguém espiava a tarefa que o colega estava fazendo. Não podia perguntar, nem falar com os colegas. Essa hora era a hora do estudo, tinha que se concentrar pra fazer tudo direitinho e com capricho. E todo mundo sabia o que fazer, o professor não precisava ficar falando. No fim se corrigia, com o professor passando a correção. O meu livro era bem cuidado e eu fazia tudo porque tinha facilidade né. Era um orgulho pra mim que era colono e trabalhava na roça e no armazém com meu pai.

Pesquisadora: *Você lembra como eram esses problemas? Eles tratavam de questões ligadas a vida?*

Breno: *Tinha sim. Na verdade, era meio dividido. Tinha aquelas contas que estavam prontas, eram só resolver. Mas tinha também os probleminhas que eu te falei. Aí a gente tinha que ler eles primeiro e depois fazer a conta. Ai nesses eles falavam de coisas mais ligadas a vida do dia a dia. Que nem eles falavam de medir terra, de vender coisas. A maioria dos livros eram em alemão e trazia muitas figuras. Tinha até coisas que eram da minha gente, dos colonos. Eu lembro de um problema que falava de fazer uma receita de Apfelstrudel [Torta de Maçã Alemã], aí dizia dos ingredientes. Um quarto de açúcar, 3 maçãs inteiras. Depois pedia pra gente calcular quanto ia custar pra fazer a receita. Isso era bom, porque a cartilha trazia as nossas tradições e valorizava o que era da nossa vida. Por isso era bom também que os livros eram em alemão. Depois mudou e foi tudo pro português e das coisas do Brasil. Não era a mesma coisa, porque as cartilhas eram iguais pra todo mundo, não tinha mais aquela diferença da cartilha dos brasileiros e de nós da colônia.*

Breno, 28/09/2013.

Pesquisadora: *Na tua escola, vocês utilizavam livros na aula de matemática?*

Rose: *Nas aulas de matemática tinha o livro que a gente usava sempre. Tinha que sempre levar pro colégio. Primeiro eu estudei com livros que eram no alemão mesmo. Daí mais tarde eles eram tudo em português. Mais pro tempo quando eu tive que parar de estudar. Esses eram mais difíceis pra mim que não sabia ler muito bem em português. Imagina, a matemática já não era fácil pra colocar na minha cabeça. Com os escritos tudo em português então. Ficava muito mais difícil. Eu gostava daqueles livros de matemática, eles não tinham só coisas escritas, eles traziam gravuras também. E essas gravuras tinham a ver com a vida na colônia, que nem figura dos bichos, das galinhas, dos porcos, das árvores. E eles falavam das coisas que a gente usava ou comia, que nem cuca e linguiça [risadas]. Aí quando mudou ficou pior. Não tinha mais nada das coisas da nossa vida.*

Pesquisadora: *Em que momento das aulas vocês utilizavam os livros de matemática?*

Rose: *A gente usava depois da explicação da professora da matéria. Era assim, a professora explicava, aí pedia pra gente ler o que tinha no livro daquela matéria e depois dizia quais contas a gente tinha que resolver. Aí a gente resolvia e depois ela passava as respostas pra nós na lousa. A gente resolvia tudo sozinhos, não dava pra sentar com colega pra resolver, que nem hoje em dia. Naquela época era todo mundo em fila, muito organizado. Não podia falar ou era castigado. Aí todo mundo ficava quietinho. Isso era bom, porque pra resolver aquelas contas tinha que ter silêncio, senão não dava certo né. E pra mim que não achava muito fácil não, com*

silêncio como queria a professora era melhor mesmo. Na escola a gente aprendia a ter ordem e respeito.

Rose, 13/07/2013.

Pesquisadora: *Como era as aulas de matemática nesse colégio [escola da imigração alemã situada em São Leopoldo]?*

Veni: *Sempre era muito parecido, até quando mudava de professor, de um ano pro outro. Todos sentavam em fila, sempre individual, que era pra evitar as conversas e pra não virar baderna como acontece nas escolas hoje que não têm mais aquela ordem. Aí quando era a aula de matemática a gente pegava o livro e colocava na mesa que era pra professora passar vistoriando. Porque ninguém podia esquecer do livro, senão era castigado. Daí a professora começava a aula explicando o conteúdo no quadro e passava os exercícios pra nós que era do livro. Era sempre assim. O bom era que não tinha muita conversa nas aulas, aí se conseguia aprender melhor e a gente já sabia que era assim que funcionava nas aulas de matemática. A rotina da aula, entende?*

Pesquisadora: *Sim, entendo sim. Sempre era usado livro didático de matemática?*

Veni: *Que eu me lembre, nas escolas que eu estudei sempre tinha um livro que era para a matemática. Nessa escolinha os primeiros livros eram na língua alemã, mas depois eles foram trocados por livros que eram iguais aqueles que a gente já usava, mas em português. Nesses livros, as listas de exercícios eram grandes, muita repetição. Muitas questões com histórias, problemas sabe. Eu lembro que sempre fazia tudo, era uma aluna comportada e inteligente. Os livros dessa época eram bons porque tinha exemplos de coisas que era bem da colônia, da nossa origem. Todos gostavam. Eles falavam de roça, de plantação de terra, de coisas que tinham na horta. Eu lembro que os nomes das pessoas que tinham nesses problemas era nomes comuns na colônia, de gente alemã. Ou eram tradados como Fritz e Frida. No final de alguns livros também tinha o Hino da Alemanha e do Brasil.*

Veni, 24/11/2013.

Helga: *Ah sim, eu lembro que na escola eu tinha um livro assim, que nem essas folhas, com as contas de matemática [olhando para as páginas impressas]. Isso me dá saudade daquele tempo de criança. Na escolinha dos colonos a gente aprendia muitas coisas. Eu gostava de estudar lá. Todo mundo em fila, um atrás do outro como tinha que ser, todo mundo quietinho. Nas aulas de matemática sempre tinha muita conta pra resolver. Era a página inteira cheia de contas de matemática e a gente tinha tempo pra fazer tudo, que se não fizesse podia levar xingão. Aí não era bom. Mas acho que não tinha ninguém que não fazia os deveres, já era do costume fazer tudo conforme mandava o professor. É, funcionava bem as aulas e ninguém esquecia do livro também.*

Helga, 13/07/2013.

Das narrativas apresentadas a cima, dois elementos merecem destaque. O primeiro se refere à questão que já foi discutida anteriormente sobre os livros escolares de modo geral. Ou

seja, de que para os participantes desta pesquisa os livros que traziam referências da cultura alemã, e, até mesmo, redigidos em alemão, eram considerados melhores do que aqueles que não continham tal abordagem.

Como narraram os participantes, no enunciado dos problemas matemáticos contidos nos livros escolares haviam traços da cultura alemã que os remetiam a sua descendência e que para eles tornava os livros mais próximos à vida na colônia, marcada pelos costumes e tradições alemãs. *“Os livros dessa época eram bons porque tinha exemplos de coisas que era bem da colônia, da nossa origem. Todos gostavam”* (Veni). Referências à plantação, à venda de produtos coloniais, medição de terra, nomes dos personagens e também à receita de uma torta de maçã tradicional alemã foram algumas das menções citadas pelos participantes.

No caso de Breno, é interessante a distinção que ele estabeleceu entre os livros editados em português e em alemão: *“isso era bom, porque a cartilha trazia as nossas tradições e valorizava o que era da nossa vida. Por isso era bom também que os livros eram em alemão. Depois mudou e foi tudo pro português e das coisas do Brasil. Não era a mesma coisa, **porque as cartilhas eram iguais pra todo mundo, não tinha mais aquela diferença da cartilha dos brasileiros e de nós da colônia**”* (grifos meus).

Após as medidas nacionalizadoras que passaram a proibir livros em alemão ou que trouxessem referências à cultura alemã, alguns livros tiveram que ser substituídos e os livros adotados pelas escolas da imigração alemã passaram a ser os mesmos que eram utilizados no restante das escolas no país. Na fala de Breno, é possível observar que ele se via como um colono e não como um brasileiro. Além disso, os livros escolares de matemática que eram utilizados na escola que frequentou antes da Campanha de Nacionalização refletem essa percepção de si e eram considerados por ele melhores.

Rose também diferenciou os livros escolares de matemática e avaliou como inferior o livro escrito em português: *“eu gostava daqueles livros de matemática, eles não tinham só coisas escritas, eles traziam gravuras também. E essas gravuras tinham a ver com a vida na colônia, que nem figura dos bichos, das galinhas, dos porcos, das árvores. E eles falavam das coisas que a gente usava ou comia, que nem cuca e linguiça [risadas]. Ai **quando mudou ficou pior. Não tinha mais nada das coisas da nossa vida**”* (grifos meus).

É, mais uma vez, a valorização do *Deutschtum* presente na fala dos participantes da pesquisa e que evidenciam um sentimento de superioridade alemã nos alunos descendentes de alemães. Esse sentimento está, inclusive, nas diferenças apontadas entre os livros escolares de matemática utilizados antes e depois do início da Campanha de Nacionalização.

O segundo ponto a ser destacado a respeito dos livros escolares de matemática se refere ao ritual escolar de utilização dos livros pelos professores das escolas da imigração alemã e que remetem à discussão realizada por Wanderer (2014) sobre os mecanismos disciplinares postos em funcionamento sobre os escolares descendentes de alemães durante o período da Campanha de Nacionalização.

Em sua análise, Wanderer (2014) operou com ferramentas foucaultianas relacionadas às práticas de disciplinamento exercidas no poder disciplinar e utilizou como principal referência *Vigiar e punir* de Foucault (2004a). Nessa obra, o filósofo argumenta que a disciplina fabrica corpos dóceis por meio de técnicas essenciais: a arte das distribuições, o controle da atividade, a organização das gêneses e a composição das forças.

Para o filósofo (2004a), a arte das distribuições está relacionada à organização dos indivíduos no espaço, e, para isso, o poder disciplinar pode se utilizar, ou não, de cercas e de muros ou de prédios fechados para o enclausuramento dos indivíduos. A disciplina tem a necessidade de dividir um espaço para cada indivíduo, evitando, assim, a formação de grupos ou de aglomeramentos.

A segunda técnica do poder disciplinar diz respeito ao controle rigoroso do tempo empregado nas mais diversas atividades, durante as quais o corpo deve estar totalmente aplicado à execução de sua tarefa. Para tanto, a disciplina ensina a perfeita posição do corpo para que não ocorra perda de tempo e “impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e de rapidez” (FOUCAULT, 2004a, p. 130).

A terceira técnica se articula com a segunda, pois o poder disciplinar sobre o tempo garante a organização e o controle máximo de todo o processo, com vistas a se alcançar o melhor resultado final do que foi produzido ou aprendido no desenvolvimento das atividades.

Foucault (2004a) também argumenta que a organização e que o controle do tempo e do espaço disciplinado passam a compor forças para “construir uma máquina cujo efeito será elevado ao máximo pela articulação combinada das peças elementares de que ela se compõe” (FOUCAULT, 2004a, p. 138). Assim, a atividade que cada indivíduo exerce serve a um coletivo e se articula com outro, de modo que a combinação se torna forte e eficiente.

No caso da pesquisa realizada com ex-alunos que frequentaram a escola de Costão no período da Campanha de Nacionalização, Wanderer (2014) observou que cada uma dessas quatro funções disciplinares foi posta em operação como um aparelho eficiente de disciplinamento produzindo sujeitos dóceis e produtivos. Tais estratégias geraram “efeitos de subjetivação nos alunos e alunas não só no espaço escolar, tampouco somente ao longo de suas infâncias, mas fora da escola e em outros períodos de suas vidas” (WANDERER, 2014, 268).

Nos excertos das narrativas dos participantes desta pesquisa também identifiquei “grandes funções disciplinares” (FOUCAULT, 2004a) operando sobre os alunos das escolas da imigração alemã quando da utilização de livros escolares nas aulas de matemática. Primeiramente, destaco que o espaço escolar era dividido em fileiras, nas quais os alunos sentavam individualmente, o que na compreensão dos participantes ajudava na concentração para a realização das tarefas de matemática: *“a gente sentava em filas, todo mundo quietinho”* (Breno); *“a gente resolvia tudo sozinhos, não dava pra sentar com colega pra resolver, que nem hoje em dia. Naquela época era todo mundo em fila, muito organizado”* (Rose); *“todos sentavam em fila, sempre individual, que era pra evitar as conversas e pra não virar baderna como acontece nas escolas hoje que não tem mais aquela ordem”* (Veni); *“todo mundo em fila, um atrás do outro como tinha que ser, todo mundo quietinho”* (Helga). Tal organização remete à arte das distribuições, na qual “a disciplina atua na disposição espacial, fazendo com que o espaço ocupado pelos indivíduos seja demarcado, quadriculado e dividido pelo número de corpos disponíveis para preenchê-lo” (WANDERER, 2014, p. 121).

O uso do livro escolar de matemática ocorria em um momento específico das aulas e o tempo das aulas era distribuído mantendo sempre um determinado padrão. Conforme narraram os participantes, as aulas eram iniciadas com o professor expondo o conteúdo matemático a ser estudado naquela aula. Após a explicação verbal, o professor determinava as páginas dos livros a serem lidas e os exercícios que deveriam ser resolvidos em um tempo pré-determinado. Terminado esse tempo, o professor passava ao momento de correção dos exercícios.

Essa distribuição do tempo pode ser observada nas três narrativas a seguir: *“o professor explicava o que a gente ia estudar naquela aula. Depois que ele explicava, ele passava as contas do livro pra gente fazer. [...] No fim se corrigia, com o professor passando a correção”* (Breno); *“a professora explicava, aí pedia pra gente ler o que tinha no livro daquela matéria e depois dizia quais contas a gente tinha que resolver. Ai a gente resolvia e depois ela passava as respostas pra nós na lousa”* (Rose); *“a professora começava a aula explicando o conteúdo no quadro e passava os exercícios pra nós que era do livro. Era sempre assim”* (Veni).

Essa divisão do tempo das aulas de matemática “refere-se ao controle da atividade, buscando um máximo aproveitamento do tempo que a investe e também do corpo que a desenvolve” (WANDERER, 2014, p. 122). O momento da explicação pelo professor, o momento do uso do livro escolar, dividido entre leitura do conteúdo e realização dos exercícios, e o momento da correção dos exercícios eram os três intervalos de tempo que demarcavam as aulas de matemática e tinham que ser cumpridos rigorosamente por todos.

Além disso, o uso do livro escolar estabelecia a classificação dos alunos de acordo com seu nível, o que remete à terceira função disciplinar que é a organização das gêneses. A cada ano escolar, um livro diferente era empregado seguindo a série em que se encontrava o aluno, definindo a diferenciação das aprendizagens conforme o tempo de escolarização. Segundo Breno, *“nas aulas de matemática a gente usava as cartilhas pra estudar e fazer os exercícios. Era sempre muitas contas pra fazer e cada ano ia ficando cada vez mais difícil. Um livro mais difícil”*.

Por fim, a quarta função disciplinar que consiste na “constituição de uma rede de forças que atuam em todos os momentos da vida dos estudantes visando à produção da disciplina” (WANDERER, 2014, p.127), é observada nas seguintes falas dos participantes: *“depois que ele explicava, ele passava as contas do livro pra gente fazer. E ficava nos cuidando pra ver se ninguém espiava a tarefa que o colega estava fazendo. Não podia perguntar, nem falar com os colegas. Essa hora era a hora do estudo, tinha que se concentrar pra fazer tudo direitinho e com capricho. **E todo mundo sabia o que fazer, o professor não precisava ficar falando**”* (Breno, grifos meus); *“daí a professora começava a aula explicando o conteúdo no quadro e passava os exercícios pra nós que era do livro. Era sempre assim. O bom era que não tinha muita conversa nas aulas, aí se conseguia aprender melhor **e a gente já sabia que era assim que funcionava nas aulas de matemática. A rotina da aula, entende?**”* (Veni, grifos meus); *“era a página inteira cheia de contas de matemática e a gente tinha tempo pra fazer tudo, que se não fizesse podia levar xingão. Aí não era bom. Mas acho que não tinha ninguém que não fazia os deveres, **já era do costume fazer tudo conforme mandava o professor. É, funcionava bem as aulas e ninguém esquecia do livro também**”* (Helga, grifos meus).

Nos trechos destacados, é possível identificar que a rotina das aulas de matemática, na qual o uso do livro escolar era instituído como uma prática recorrente, não era ditado apenas pelo professor, mas fazia parte do que esperavam os alunos das aulas de matemática, uma vez que estes se encontravam como atuantes nesse processo e tinham como verdade que essa metodologia de ensino e de aprendizagem era adequada no contexto em que estavam inseridos. Se fazia “necessário um sistema de comando constituído por poucas palavras e explicações, interrompendo o silêncio total por simples gestos, que rapidamente devem ser atendidos” (WANDERER, 2014, p. 126). Ou seja, nas aulas de matemática das escolas da imigração uma rede de forças foi estabelecida e atuava na subjetividade dos alunos disciplinando-os a fim de tornar as aulas um aparelho eficiente.

Da análise realizada pelas narrativas dos participantes desta pesquisa tomando como ferramenta as “grandes funções disciplinares” foucaultianas, foi argumentado que o uso do livro

escolar nas aulas de matemática se constituía em um ritual nas escolas da imigração alemã. Um ritual no qual mecanismos de poder atuavam sobre os alunos descendentes de imigrantes alemães com vistas a disciplinar seus corpos.

Como discutido nesta seção, os livros escolares eram uma ferramenta pedagógica utilizada nas escolas da imigração alemã. E no caso específico dos livros de matemática, o seu uso foi considerado um ritual escolar marcado pelo disciplinamento. Além disso, nas narrativas apresentadas, os livros escolares utilizados antes da Campanha de Nacionalização eram considerados melhores do que aqueles que passaram a ser utilizados posteriormente a esse acontecimento. Isso porque, os livros anteriores eram, em alguns casos, escritos em alemão, ou, mesmo que redigidos em português, traziam referências à cultura germânica, algo que era valorizado pelos alunos descendentes de alemães também nos livros escolares de matemática. Esses elementos potencializam a afirmação de que entre estes sujeitos havia um sentimento de superioridade alemã que era reforçado pelos rituais escolares.

Com esta seção, finalizo este capítulo analítico que procurou identificar, nas enunciações dos entrevistados, rituais escolares que operavam como tática de manifestação da verdade de que “os alemães são superiores”. Das enunciações, destaquei três rituais que operavam nesse viés. Primeiramente, discuti a prática de ensinar, aprender e entoar o hino da Alemanha antes e durante o acontecimento da Campanha de Nacionalização. Em seguida, analisei a proibição do uso da língua alemã nos espaços públicos e identifiquei que nas escolas da imigração alemã a língua alemã permaneceu sendo utilizada por alunos e, até mesmo, professores em situações específicas. E, por fim, analisei o uso de livros escolares, em especial os de matemática, nas aulas das escolas da imigração alemã. Em todos os três rituais escolares a questão de um sentimento de superioridade alemã se mostrou presente, ou seja, esses rituais operaram na subjetividade dos participantes, objetivando-os e subjetivando-os, levando-os a se identificarem muito mais com a sua descendência alemã, do que com a sua cidadania brasileira.

No próximo capítulo, sigo com a discussão sobre os rituais escolares de manifestação da verdade, que posicionavam os alemães como indivíduos superiores. Entretanto, o exercício analítico tem um foco diferente: a matemática escolar nas escolas da imigração alemã no período da Campanha de Nacionalização. Mais especificamente, responde ao segundo conjunto de indagações, formuladas na introdução da Tese: nas enunciações dos entrevistados, é possível identificar rituais da matemática escolar nos quais a tática da manifestação da verdade operava? Que rituais eram esses? Que jogos de linguagem matemáticos estavam presentes nesses rituais? Como eram ensinados tais jogos e que conhecimentos matemáticos ali eram transmitidos?

6 “FAZER CONTAS, EU TINHA QUE SABER!” – A MATEMÁTICA ESCOLAR E OS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO NA CAMPANHA DE NACIONALIZAÇÃO

Papai trabalhava como ferreiro no interior de Parobé, onde tinha mais gente da colônia, que falava alemão também. Então pra ele não era difícil arranjar trabalho, porque como ele não aprendeu o português, no centro ia ser difícil pra ele arranjar sustento pra nos criar, e lá na vilinha da colônia todo mundo entendia o meu pai e ele era o único ferreiro da época. Aí sempre tinha serviço. Foi por causa do emprego que ele tinha que eu consegui completar o ginásio, senão acho que eu ia ter que largar os estudos mais cedo ainda. Não que eu não tinha que ajudar na lida da ferraria, eu sempre ajudava. Trabalho pesado era ele, mas papai nunca reclamava, ele reclamava quando não tinha no que trabalhar. Meu pai queria que eu estudasse. Ele dizia que o único filho homem tinha que honrar com a família e ser um alemão inteligente, que sabia das coisas do mundo que a escola ensinava. Ele não queria que eu fosse um bronco, que nem um qualquer que nunca tinha ido na escola como muitos que eram da gente daqui, dos brasileiros. Eu tinha que estudar e me sair bem pra não ser que nem eles. E era isso que eu sempre procurei fazer, dar orgulho pra ele. [pausa] Assim. Não que fosse fácil estudar as coisas que os professores passavam. Não era não, e cada ano ficava mais difícil. Mas eu queria saber das coisas. Ser motivo de orgulho. E tem aquela coisa também, eu tinha um sobrenome pra honrar, e é um sobrenome alemão, então não era qualquer um. Meu pai dizia isso sempre. Ele me cobrava pra ler correto, sem gaguejar e escrever também. Porque ele estudou, minha mãe não. Aí ele que me cobrava mais. E eu tinha que saber bem a tal da matemática, porque ele se gabava que ele era muito bom nas contas. E ele era mesmo, fazia tudo de cabeça, bem rápido e sempre acertava. Era bom de cálculo. Então pra mim era como uma obrigação ser um alemão tão bom também. Fazer contas, eu tinha que saber! Ir bem na matemática né, na matéria mais difícil. Mas acho que porque era a mais difícil, era mais bom ainda se sair bem, porque não era pra qualquer um.

Germano, 03/08/2013.

Neste segundo capítulo de análise do material de pesquisa, a centralidade das narrativas é a matemática escolar nas escolas da imigração alemã durante o acontecimento da Campanha de Nacionalização. A discussão que será apresentada vinculada ao campo da subjetividade será dividida em duas seções, a primeira focada nos rituais da matemática escolar e a segunda nos jogos de linguagem matemáticos praticados/postos em ação no período de estudo pelos/sobre os sete participantes desta pesquisa.

Entretanto, antes dar entrada à primeira seção deste capítulo, é relevante atentar para alguns pontos da narrativa de Germano que serviu de inspiração para o título do capítulo e foi escolhida para abri-lo por conter elementos que até aqui foram tratados de maneira superficial na Tese, mas que ainda serão aprofundados.

Germano inicia sua fala relembrando que foi pelo ofício de ferreiro de seu pai que ele conseguiu completar o antigo Ginásio, hoje denominado Ensino Fundamental. Conforme observa, seus pais não falavam português, língua que Germano aprendeu na escola, e só se comunicavam em alemão.

Um primeiro ponto a ser destacado na narrativa de Germano é a importância que seu pai dava ao sobrenome e à descendência alemã. Inclusive, quando Germano narra em diversos pontos que seu pai se referia a ele como um alemão, mesmo tendo ele nascido no Brasil. *“Ele dizia que o único filho homem tinha que honrar com a família e ser um alemão inteligente”*.

É interessante observar que o próprio Germano se considerava alemão e que seu sobrenome também era algo a ser honrado: *“e tem aquela coisa também, eu tinha um sobrenome pra honrar, e é um sobrenome alemão, **então não era qualquer um**”* (grifos meus). Diante de tal excerto, é possível considerar que, para Germano, ser de uma família alemã o elevava a um status superior do que se comparado a outras descendências. Ou seja, ele descreveu um sentimento de superioridade alemã que o constituiu como sujeito.

Germano foi submetido a processos de objetivação e subjetivação que o conduziram a se ver como um alemão e não como um brasileiro por ter nascido no Brasil. A sua descendência supera o local de seu nascimento, algo amplamente observado no capítulo anterior em outras narrativas analisadas. Além disso, essas operações fizeram com que ele considerasse os indivíduos de “sobrenome alemão” como sendo “não-qualquer um”. Assim, se percebe que para o participante há uma diferenciação entre as pessoas, ditada pela descendência.

A importância da escolarização para a aquisição de conhecimentos e saberes é outro ponto a ser destacado. Conforme já discutido nesta Tese, a escolarização era uma questão de grande importância para os alemães e essa valorização foi trazida pelos imigrantes que se estabeleceram no Brasil. Como havia estudado, o pai de Germano cobrava que seu filho demonstrasse um bom rendimento nos estudos, pois considerava importante que seu único filho homem honrasse com sua família de descendência alemã e frequentasse a escola para não vir a ser um *“um bronco, que nem um qualquer que nunca tinha ido na escola como muitos que eram da gente daqui, dos brasileiros”*.

Este excerto da narrativa também reforça a questão do preconceito existente entre imigrantes e descendentes alemães para com quem eles consideravam “brasileiros”, uma vez que a preocupação do pai de Germano era para que ele não viesse a ser uma pessoa sem educação formal, um “bronco”, tal qual era a condição de uma parcela da população brasileira. E o “brasileiro” era todo aquele que não tinha descendência alemã.

Germano, por sua vez, aceitava a cobrança de seu pai e tinha como uma certeza para si que ele precisava estudar e ter um bom desempenho para não ser como os “brasileiros” não-escolarizados. *“Eu tinha que estudar e me sair bem pra não ser que nem eles”*. Ser um orgulho para seu pai era algo importante para Germano: *“mas eu queria saber das coisas. Ser motivo de orgulho”*.

Por fim, o último destaque que faço da narrativa que abre este capítulo diz respeito à matemática escolar. Nas palavras de Germano: *“eu tinha que saber bem a tal da matemática, porque ele se gabava que ele era muito bom nas contas. E ele era mesmo, fazia tudo de cabeça, bem rápido e sempre acertava. Era bom de cálculo. Então pra mim era como uma obrigação ser um alemão tão bom também. Fazer contas, eu tinha que saber! Ir bem na matemática né, na matéria mais difícil. Mas acho que porque era a mais difícil, era mais bom ainda se sair bem, porque não era pra qualquer um”* (grifos meus).

Diversos apontamentos podem ser sinalizados a partir da fala de Germano que enfatizam a educação matemática na forma de vida da imigração alemã. Primeiramente, para Germano, um bom “matemático” é aquele que realiza cálculo mental rapidamente, assim como seu pai fazia. Um segundo ponto é que a matemática era considerada por ele a disciplina escolar mais difícil e por ser difícil nem todos eram habilitados a compreendê-la.

Todavia, a questão mais relevante que é observada no excerto diz respeito à relação entre a matemática escolar e o ser/se constituir como alemão. No trecho destacado em negrito, Germano afirma que para ser um “bom alemão”, era necessário que ele fosse tão bom quanto seu pai e para isso ele deveria aprender a realizar contas, saber a “tal da matemática” assim como seu pai. Ainda, conforme Germano, por ser difícil, saber a matemática escolar não seria algo a ser adquirido por todos, mas uma obrigação para ele que queria ver a si mesmo como um “bom alemão”.

As análises realizadas até aqui me levaram a afirmar que os imigrantes alemães e seus descendentes possuíam um sentimento de superioridade em comparação com as demais culturas e nacionalidades. Nas escolas da imigração alemã, esse sentimento era reforçado nos alunos descendentes de alemães pelos rituais escolares que operavam em seu interior e os subjetivavam em direção a se reconhecerem como alemães de cidadania brasileira.

A narrativa de Germano é uma amostra do que este capítulo irá abordar sobre a relação entre a matemática escolar e a verdade de que os alemães são indivíduos superiores, uma verdade que circulava na forma de vida dos imigrantes alemães e seus descendentes no período da Campanha de Nacionalização. Será argumentado que a matemática escolar, por meio dos rituais e dos jogos de linguagem que lhe são próprios, atuava de forma a reforçar a manifestação

da verdade de superioridade alemã. Sendo assim, inicio as seções de análise discutindo o que narraram os participantes desta pesquisa sobre a valorização que seus familiares davam a aprendizagem da matemática escolar.

6.1 VALORIZAÇÃO DA MATEMÁTICA ESCOLAR PELAS FAMÍLIAS DE DESCENDENTES ALEMÃES

Breno: *Na escola eu aprendi a fazer as contas certinhas, tudo tinha que tá registrado né. Eu era bom e isso deixava meu pai orgulhoso, mesmo ele não sabendo nem escrever o nome direito. Ele sempre dizia pras visitas: “esse sim é que é inteligente, sabe fazer as matemáticas da escola”. Eu gostava disso de em casa a gente ser valorizado quando sabia fazer bem a matemática.*

Pesquisadora: *Seus pais lhe incentivaram a estudar matemática?*

Breno: *Mais meu pai que lidava com as vendas no armazém e sempre achou que seria bom pros negócios da família se eu estudasse na escola. Ele fazia todas as contas de cabeça e era muito esperto, nunca era deixado passado pra trás. Mas ele queria que eu fosse melhor que ele, que com a matemática que a escola ensinava eu ia fazer melhor do que ele que não teve oportunidade de estudar. E eu era bom com as contas, isso deixava ele orgulhoso de mim. Era como um exemplo na família.*

Breno, 17/08/2013.

José: [...] *Como nunca foi fácil pra mim estudar bem certinho porque tive que parar muitas vezes, eu aprendi muitas coisas, mas não tudo o que queria mesmo. Eu queria ter podido estudar mais tempo, mas fazer o quê, era a vida. Papai e mamãe tinham estudado na Alemanha, sabiam ler, escrever e fazer matemática. Também sabiam das coisas do mundo que tinham lido nos livros e aprendido na escola. Eu queria ser como eles. Eles queriam que eu estudasse mais, mais tempo, mas não deu, eu precisava ajudar em casa.*

Pesquisadora: *Como você era na escola? O seu rendimento?*

José: *Aí dependia da matéria. No português eu ia mais ou menos, porque eu só falava português na escola mesmo e é uma linguazinha difícil de aprender viu. Eu gostava das aulas de alemão, quando podia ter. Eu gostava também da educação física e da matemática. Nos jogos eu era bom, era forte porque trabalhava na roça com meu pai, aí tinha físico pra ganhar na força. E da matemática eu gostava também e ia bem em tudo que aprendi. Eu sabia a tabuada de cor, e falava sem gaguejar. Em casa minha mãe tirava a lição de mim, Fazia prova de tabuada oral toda semana, porque ela queria que eu tivesse isso gravado na mente. Ela e meu pai achavam que era importante eu saber da matemática, que isso ia ajudar na minha vida. Eles tinham estudado matemática na escola e queriam que eu também aprendesse o que eles sabiam, pra não ser um ignorante. Acho que lá [na Alemanha] a matemática era muito cobrada, por isso eles cobravam de mim também, porque eles sempre queriam que eu continuasse com as tradições que eram de lá, ser um bom filho de alemães.*

José, 03/08/2013.

Pesquisadora: *Como você era na matemática?*

Veni: *Na aula de matemática eu era uma das melhores da turma sempre. Eu era muito boa aluna, aplicada e dedicada, sabia resolver as contas e os problemas bem certinho. Era um orgulho pra minha família que queria que eu estudasse pra ser professora. Eles sempre diziam que era bom receber os elogios dos professores e ainda mais do professor de matemática. Pra eles, se eu aprendesse a matemática da escola era como se eu fosse melhor que os outros, porque tinha uma cabeça boa, que pensava bem.*

Veni, 19/10/2013.

Renata: *Uma das aulas que eu mais gostava quando eu era pequena e estudei no colégio só de colonos era da aula de matemática. Era a melhor aula. Eu gostava porque meus pais eram bons nas contas e eles também tinha estudado. Meu pai falava que quem era fraco da cabeça não aprendia matemática, porque era a matéria mais complicada. Ele dizia que quem não estudava na escola sabia a matemática comum, que aprendia assim, com a vida. Mas que quem estudava na escola e aprendia a matemática certa era especial. Daí eu tinha que ser especial né, ser um orgulho pra eles. E eu era uma aluna comportada, queria ir sempre bem nas matérias pra não dar trabalho para os meus pais que trabalhava duro pra me deixar estudar.*

Renata, 26/10/2013.

Pesquisadora: *Então você tinha dificuldade em aprender matemática?*

Rose: *É sim, eu tinha dificuldade. Isso me deixava muito triste. Por mais que eu estudava quando podia, aquelas contas pareciam que não entravam na minha cabeça. Era muito difícil pra mim. Eu ficava chateada, porque eu pedia ajuda pro meu irmão mais velho, o Arlindo, que era bom na matemática, mas não adiantava, ele não tinha muita paciência não, aí não conseguia entender direitinho. O Arlindo recebia elogio do pai porque tirava boas notas em matemática, era um orgulho pro pai. Ele falava que o Arlindo era um alemão mesmo, porque sabia da matemática. Eu queria receber elogio também, mas não era boa nas contas. Eu me sentia menor. Eu também queria ser uma boa alemoa aos olhos do meu pai, mas não tinha jeito de eu aprender bem os cálculos.*

Rose, 13/07/2013.

Como podemos constatar, nas narrativas apresentadas a matemática escolar era um componente curricular valorizado pelas famílias de imigrantes e descendentes alemães. E não era apenas uma questão de saber realizar cálculos, mas saber a matemática que era ensinada pelos professores na escola. Não aprender essa matemática escolar que era valorizada pelos membros da família, como no caso de Rose, causava um sentimento de inferioridade.

Rose, que narrou não conseguir compreender a matemática escolar, se sentia “menor” do que seu irmão, que era elogiado pelo pai por tirar boas notas em matemática. O pai de Rose valorizava a matemática escolar e essa valorização estava atrelada ao “ser alemão”: *“ele falava que o Arlindo era um alemão mesmo, porque sabia da matemática”*. Essa relação também está presente na narrativa de José ao procurar justificar o motivo de seus pais cobrarem um bom desempenho seu nas aulas de matemática. Em suas palavras: *“acho que lá [na Alemanha] a matemática era muito cobrada, por isso eles cobravam de mim também, porque eles sempre queriam que eu continuasse com as tradições que eram de lá, ser um bom filho de alemães”*.

Como expresso pelos participantes da pesquisa, a matemática ensinada na escola tinha um grau de importância elevado para seus pais. Merecem destaque os seguintes excertos da narrativa de Breno: *“ele sempre dizia pras visitas: ‘esse sim é que é inteligente, sabe fazer **as matemáticas da escola**’”; “com **a matemática que a escola ensinava** eu ia fazer melhor do que ele que não teve oportunidade de estudar”* (grifos meus). Da narrativa de José, cujos pais haviam imigrado da Alemanha e haviam frequentado a escola, o destaque é para o seguinte excerto: *“ela e meu pai achavam que era importante eu **saber da matemática**, que isso ia ajudar na minha vida”* (grifos meus). No caso de Veni, seus pais consideravam que *“se eu aprendesse **a matemática da escola** era como se eu fosse melhor que os outros, porque tinha uma cabeça boa, que pensava bem”* (grifos meus). E, por fim, a fala de Renata é interessante, pois seu pai comparava a matemática da forma de vida escolar e não-escolar, posicionando as duas matemáticas de maneira diferenciada: *“ele dizia que quem não estudava na escola sabia **a matemática comum**, que aprendia assim, com a vida. Mas que quem estudava na escola e aprendia **a matemática certa** era especial”* (grifos meus).

Em minha dissertação de mestrado, na qual discuti a relação família-escola no que diz respeito à educação matemática, mais especificamente, essa relação em uma escola do campo multisseriada da região de colonização alemã do Vale do Rio dos Sinos/RS (JUNGES, 2012), a questão da valorização que as famílias participantes da pesquisa davam para a matemática escolar e dos jogos de linguagem que lhe são próprios também se mostrou presente nas enunciações analisadas. Para as famílias pertencentes à escola do campo multisseriadas, os jogos de linguagem matemáticos praticados pela professora ao ensinar matemática na sala de aula eram considerados como os corretos, por isso deveriam ser reproduzidos em casa quando no auxílio à realização dos deveres de casa de matemática. Isso evidencia o quanto a matemática escolar possui *status* de superioridade ao ser comparada com outras matemáticas praticadas em diferentes formas de vida e que possuem outras regras e outros jogos de linguagem que podem ou não ter semelhanças de família.

No caso desta pesquisa, os familiares dos participantes percebiam diferenças entre a matemática praticada na forma de vida escolar e aquela praticada por eles próprios no cotidiano e, além disso, consideravam a matemática escolar superior às outras matemáticas. Para eles, era importante que seus filhos dominassem as regras e os jogos de linguagem da matemática escolar, uma vez que estes precisavam honrar com a descendência alemã e preservar a *Deutschtum*, uma forma de afirmação da superioridade alemã.

É relevante considerar que esta discussão se baseia na compreensão de existência de diferentes matemáticas e na desconstrução de uma “verdade” que circula no campo científico da existência de uma matemática única e universal, que é aquela utilizada em qualquer forma de vida e desconsidera as diferenças existentes entre os jogos de linguagem operantes nos diferentes contextos. Diversas pesquisas realizadas na perspectiva da Etnomatemática⁸⁰ proposta por Knijnik (2012a) têm contribuído para colocar sob suspeição a noção de uma linguagem matemática superior e universal. Exemplos dessas pesquisas são os trabalhos de Wanderer (2007), de Silva (2008), de Giongo (2008), de Duarte (2009), de Oliveira (2011), de Junges (2012) e de Knijnik e Wanderer (2013).

As pesquisas citadas “têm mostrado que a lógica que rege os jogos de linguagem matemáticos da forma de vida escolar é bem outra da lógica que rege os jogos de fora da escola” (KNIJNIK, 2015, p. 18). Isso porque “a primeira tem as marcas da abstração, do formalismo, da transcendência, enquanto a lógica da vida cotidiana não escolar, por exemplo, é marcada pela contingência...” (KNIJNIK, 2015, p. 18). Assim, não é aceitável a afirmação da existência de uma única matemática e que esta seria a matemática correta, já que em diferentes formas de vida, diferentes jogos de linguagem operam.

A perspectiva Etnomatemática questiona o discurso de uma única matemática e aceita a existência de diferentes matemáticas, produzidas por distintos grupos culturais. Os pensamentos de Wittgenstein amparam filosoficamente a afirmação de existência de diferentes

⁸⁰ Knijnik (2012a) concebe a perspectiva da Etnomatemática “como uma caixa de ferramenta (no sentido deleuziano). Essa caixa de ferramenta permite analisar os *jogos de linguagem* matemáticos de diferentes *formas de vida* e suas *semelhanças de família*, bem como os discursos eurocêtricos da matemática acadêmica e escolar e seus efeitos de verdade”. (2012a, p. 3, grifos do autor, tradução minha). Para compor essa caixa de ferramentas, Knijnik (2012a) realizou uma interlocução com ideias dos filósofos Ludwig Wittgenstein e Michel Foucault. Das teorizações de Wittgenstein, utilizou principalmente as noções de “formas de vida”, “jogos de linguagem”, “uso” e “semelhanças de família” e, de Foucault, as noções de “discurso”, “poder”, “regime de verdade”, entre outras. A Etnomatemática está focada na relação entre o conhecimento e a cultura, problematiza a universalização e a exclusividade das ciências hegemônicas pertencentes ao currículo de Matemática, considerando a necessidade de ampliação de conhecimentos com o objetivo de compreender os saberes populares produzidos pelos diversos grupos culturais socialmente desfavorecidos e fortalecendo a ação democrática e a relação escola/comunidade (KNIJNIK, 2006). A Etnomatemática pressupõe a inserção da escola no contexto sociocultural de uma comunidade. “Nesse sentido, a escola deveria ser o espaço para a construção de uma educação pautada na ética elaborada pelos agentes nela envolvidos e comprometida com a diversidade” (MONTEIRO, 2010, p. 439).

etnomatemáticas ao problematizar o entendimento de unicidade da linguagem (KNIJNIK, 2006).

Como já abordado no quarto capítulo desta Tese, Wittgenstein (1999) atribui a significação da palavra ao seu uso, na prática linguística. “Pode-se para uma *grande* classe de casos de utilização da palavra “significação” - se não para *todos* os casos de sua utilização -, explicá-la assim: a significação de uma palavra é seu uso na linguagem” (WITTGENSTEIN, 1999, § 43, grifos do autor). É no contexto de uma determinada forma de vida que os jogos de linguagem ganham seu significado, ou seja, a significação é dada pelo uso na prática. Assim como existem inúmeros jogos de linguagem, o mesmo ocorre com as variadas formas de vida.

A aceitação das variações dos jogos de linguagem e das formas de vida conduzem à compreensão da existência de linguagens (no plural) e que entre as diferentes linguagens existem semelhanças de família que fazem com que as pessoas possam se compreender, mesmo cada uma delas estando em formas de vida disjuntas. Não há nas diferentes linguagens algo que lhes sejam comuns, “digo que não há coisa em comum a esses fenômenos, em virtude da qual empregamos para todos a mesma palavra, - mas sim que estão *aparentados* uns com os outros de muitos modos diferentes. E por causa desse parentesco ou desses parentescos, chamamo-los todos de ‘linguagens’” (WITTGENSTEIN, 1999, § 65, grifos do autor).

No contexto da matemática, conforme a perspectiva Etnomatemática, é possível considerar a matemática como um conjunto de jogos de linguagem, constituído por meio de seus diversos usos, uma vez que a matemática é um produto cultural produzido por diferentes culturas, ou por diferentes formas de vida (KNIJNIK et al., 2012b). Logo, cada uma das diversas matemáticas operantes encontra sentido em seu uso num determinado jogo de linguagem estabelecido por certa forma de vida, mesmo que entre as matemáticas existam semelhanças de família e critérios de racionalidade que lhes são específicos (KNIJNIK; WANDERER, 2013).

A contestação de uma linguagem universal é o apoio teórico e filosófico para questionar a concepção de uma linguagem matemática universal cujo significado de seus signos seja fixo, visto que a matemática com seus códigos e regras que lhe são próprios também é um tipo de linguagem. Assim, sou levada a considerar a existência de matemáticas que ganham significado em seu uso no cotidiano, mais especificamente em determinada forma de vida.

As diferentes “matemáticas geradas por grupos culturais específicos podem ser entendidas como conjuntos de jogos de linguagem engendrados em diferentes formas de vida, agregando critérios de racionalidade específicos” (KNIJNIK, 2015, p. 14). No contexto desta pesquisa, o que está sendo analisado é a dualidade existente entre a matemática escolar e a matemática praticada pelos imigrantes alemães e seus descendentes na forma de vida não-

escolar. Em cada uma dessas matemáticas, diferentes racionalidades são postas em operação. Uma que agia nos escolares na forma de vida escolar e outra que era aceita no cotidiano desses descendentes de alemães. A primeira estava marcada pelo formalismo, pelo rigor, pela linearidade, pela abstração e pela supremacia do cálculo escrito (NICARETTA; GIONGO, 2014), ou seja, por um conjunto de regras que não operam na matemática não-escolar.

Como pôde ser observado pelas enunciações apresentadas, as famílias (pais e mães) dos participantes percebiam as diferenças entre a matemática ensinada e utilizada na escola da imigração alemã e aquela matemática praticada por eles próprios em suas atividades. Entretanto, mesmo fazendo uso dos jogos de linguagem da matemática não-escolar em suas vidas cotidianas, as famílias desejavam que seus filhos aprendessem os jogos de linguagem da matemática escolar. Esses pais consideravam tais jogos diferenciados e importantes de serem aprendidos, para que seus filhos mantivessem a condição de superioridade por serem descendentes de alemães, dada “que a matemática é poderosa e a educação matemática empodera” (KNIJNIK; VALERO; JORGENSEN, 2014, p. 2, tradução minha⁸¹), uma verdade que circulava entre os imigrantes e que permanece em circulação nas diferentes práticas sociais.

Na próxima seção, serão apresentados os rituais da matemática escolar que operavam nas escolas da imigração alemã como tática da manifestação da verdade que os alemães eram indivíduos superiores. Esses rituais estão diretamente implicados em processos de objetivação e subjetivação que incorporaram nos participantes da pesquisa determinados valores (KNIJNIK, 2015), relacionados ao modo de ser e estar no mundo na condição de filhos de imigrantes alemães.

6.2 OS RITUAIS DA MATEMÁTICA ESCOLAR PRESENTES NAS ESCOLAS DA IMIGRAÇÃO ALEMÃ

Esta seção é dedicada à análise dos rituais que se relacionam às especificidades da matemática escolar que eram praticados nas escolas da imigração alemã. Esses rituais faziam parte do processo de ensinar e aprender a matemática, uma disciplina que tinha espaço privilegiado no currículo das escolas da imigração alemã (KREUTZ, 1994; RAMBO, 1994).

Parafraseando Knijnik (2014), tais processos, vinculados ao campo da Educação Matemática, produziram, dentro dos próprios alunos descendentes de alemães e participantes dessa pesquisa, “coisas”, subjetivaram-lhes, fizeram-lhes crer em determinadas crenças e não

⁸¹ Tradução de “la matemática es poderosa y que la educación matemáticas empodera” (KNIJNIK; VALERO; JORGENSEN, 2014, p. 2).

em outras, fazendo com que eles vissem o mundo de um determinado modo e não de outro. Além disso, a matemática escolar nas escolas da imigração alemã contribuiu para que eles se constituíssem pessoas de um modo particular (KNIJNIK, 2014), pessoas que reforçavam a verdade que circulava na forma de vida dos imigrantes alemães e seus descendentes, de que os alemães eram indivíduos superiores.

Para discutir os rituais da matemática escolar e os jogos de linguagem que estavam presentes nesses rituais, esta seção está dividida em dois blocos de análise. O primeiro discute os modos de execução e as cobranças que envolviam a realização dos exercícios aplicados nas aulas de matemática. O segundo bloco foca a questão dos cálculos considerados “difíceis” e o valor atribuído pelos professores diante da resolução correta de tais exercícios.

6.2.1 Os rituais da matemática escolar postos em operação na resolução de exercícios

Pesquisadora: *Como era o momento que vocês realizavam os exercícios de matemática?*

Breno: *Assim, quase sempre o professor passava os temas que tinham no livro pra gente resolver. Uma vez que outra ele colocava no quadro, mas era raro. Daí ele passava os exercícios, e era vários por aula. Uma lista bem grande, que era pra gente saber mesmo. Eu gostava, porque me dava bem nas contas. Fazia sempre com rapidez e não deixava nenhuma conta pra trás. A gente não podia conversar com os colegas na hora de fazer os temas e ninguém conversava ou pedia ajuda, com medo dos castigos que o professor podia dar. A gente ficava quietinho trabalhando. Tudo muito em ordem. Como tinha que ser mesmo. Porque pra gente se concentrar precisa de silêncio e isso a gente aprendia no colégio. Porque silêncio e ordem são importantes pro estudo da matemática. Mas isso era sabido por todos e o professor não precisava pedir silêncio duas vezes.*

Pesquisadora: *O que o professor fazia nesses momentos?*

Breno: *Ah, ele ficava nos cuidando o tempo todo, pra pegar aqueles que tentavam dar uma espiada na tarefa do colega. Mas isso não acontecia muito não. O que mais acontecia era de colega não conseguir terminar os temas no tempo que o professor queria. Ele sempre passava pra ver como a gente tinha feito as contas e se tinha terminado tudo. Eu sempre terminava, né. Aí recebia elogios do professor. Porque as contas eu fazia do jeito que ele tinha ensinado, não ficava inventando o que escrever e terminava tudo. Eu não tinha preguiça pra pensar, como uns e outros. Aí esses o professor xingava. Dizia que eram preguiçosos e que preguiça não era coisa de colono fazer, isso ele não podia aceitar. Porque o povo alemão é trabalhador, sempre tá na lida, com sol ou chuva. Então ele dava um castigo pra eles. Eu nunca recebi castigo nas aulas de matemática, ainda bem, porque eu tinha respeito pelo que o professor nos ensinava e queria mostrar pra ele que eu era um bom alemão.*

Pesquisadora: *Você falou que sempre fazia as contas do jeito do professor. Você pode explicar mais sobre isso?*

Breno: *É que assim, na escola o professor ensinava como armar a conta, como tinha que fazer o registro para resolver certo a questão. Não era de qualquer jeito*

não, como a gente costuma fazer. Tinha que seguir o esquema que o professor ensinava. Porque aí mostrava que o aluno sabia fazer. Se não fazia assim, aí o professor não queria saber. Era como se tivesse errado.

Breno, 08/12/2013.

Pesquisadora: *Na última entrevista, o senhor disse que queria ser um orgulho para o seu pai e por isso tinha que saber matemática. Como eram as aulas de matemática?*

Germano: *Eu gostava sabe. Porque as aulas de matemática eram as mais difíceis de se aprender as matérias. Não era fácil não. A gente era bastante exigido pelos professor, pra ser bom mesmo nas contas. Eu era bom, dava orgulho pro meu pai. Sempre fazia todas as tarefas que eles passavam. Os problemas eram quase sempre do livro, mas também tinha dias que o professor ditava os problemas pra gente ter que resolver. Ele passava no nosso lado olhando como a gente tava fazendo e se tava muito atrasado. Tinha que cuida para fazer direito, colocar tudo no papel, mas também tinha que terminar toda a tarefa. Quanto mais a gente fazia, mais a gente aprendia né. Por isso não podia ter moleza. Isso não é coisa de filho de colono. Moleza era uma palavra que não existia no nosso meio não. Porque a gente era tudo trabalhador. Tinha que ajudar em casa sempre, menina.*

Pesquisadora: *Como o senhor resolvia os problemas?*

Germano: *Eu fazia como era pra fazer. [pausa] Assim, é que eu fazia como o professor ensinava, quando ele passava a matéria, com as contas armadas e escritas em ordem. Aí eu decorava como era pra fazer e fazia igual quando tinha as tarefas pra acertar tudo. Que nem, eu via que tipo de conta era e fazia do jeito que eu tinha aprendido. A gente não podia ficar usando os dedos pra contar, se o professor visse era reguada na mão. Aí tinha que fazer tudo escrito, tudo certinho pro professor ver se tava certo mesmo.*

Germano, 06/09/2013.

José: *Eu sempre lembro com saudade do tempo de escola. Foi uma pena que eu não consegui estudar mais do que só até a quinta série. Eu queria aprender mais. Eu sei que meus pais se esforçaram muito, mas chegou um tempo que eu precisava ajudar mais na roça. Pro sustendo, sabe? Eu gostava de ser bom nas contas. Eu fazia tudo bem rapidinho e quase sempre tava certo. Isso deixava meus pais feliz, porque eles queriam que eu tivesse cabeça boa.*

Pesquisadora: *Como eram as aulas de matemática?*

José: *A gente tinha muita conta pra fazer sempre. Mas é assim né. Pra saber da matemática, tinha que fazer mil vezes as contas, aí entrava na cabeça e não tinha mais como esquecer como se fazia. A gente escrevia, escrevia, pra aprender bem e era sempre cobrado pra fazer do jeito que a gente tinha estudado. Não era de qualquer jeito não. Tinha que tá tudo registrado. Todas as contas organizadas né. Na matemática é assim né. Não dá pra fazer tudo embaralhado, porque se não erra tudo.*

José, 24/11/2013.

Helga: Na escolinha dos colonos a gente aprendia muitas coisas. Eu gostava de estudar lá. Todo mundo em fila, um atrás do outro como tinha que ser, todo mundo quietinho. Nas aulas de matemática sempre tinha muita conta pra resolver, pra aprender bem. Era a página inteira cheia de contas de matemática e a gente tinha tempo pra fazer tudo, que se não fizesse podia levar xingão. Aí não era bom. Mas acho que não tinha ninguém que não fazia os deveres, já era do costume fazer tudo conforme mandava o professor.

Helga, 13/07/2013.

Pesquisadora: No nosso encontro anterior, você disse que na escola vocês resolviam muitas contas e tinham que terminar tudo para não receber xingão do professor. Você lembra de algum caso que isso tenha ocorrido?

Helga: Teve sim. Não era muitos, porque todo mundo tentava fazer tudo certinho, mas as vezes acontecia de alguém receber xingão, porque não tinha feito direito ou não tinha terminado a lição. Teve uma vez até que o professor foi bem cruel com um colega que não era alemão que nem nós, ele era brasileiro mesmo. Daí aconteceu dele não entender a matéria direito e daí ele não conseguiu fazer o tema. Quando o professor viu que ele não tinha feito quase nada, ele mandou o menino para o fundo da sala e disse que isso só podia ter sido porque ele era daquele jeito. Que ele era um preguiçoso. Que se ele fosse que nem da origem dele, ele ia ter feito tudo. [pausa] Isso aconteceu, porque tinha muito preconceito na época. Porque não teve nenhuma vez que algum colega meu que era de origem alemã que levou o mesmo corretivo.

Helga, 17/08/2013.

Pesquisadora: A senhora lembra quais eram as suas maiores dificuldades nas aulas de matemática?

Rose: Era difícil fazer a conta armada com os números mais altos. Eu não conseguia entender direito e fazer como era que a professora tinha ensinado. Era muito número e eu me atrapalhava toda. Tentava fazer as contas na mão, mas não podia fazer quando a professora tava olhando. Isso era errado. Mas se eu não contasse nos dedos, não tinha jeito de fazer. E também era difícil pra mim entender os problemas, porque eu não sabia ler muito bem em português. Aí eu às vezes errava a conta, porque tinha entendido errado. Isso me deixava com muita vergonha. Parecia que eu era menor que os outros. Porque pros outros parecia tão fácil e pra mim não era. E naquela época a gente não podia perguntar pro colega como se fazia, era cada um por si. Tinha muito silêncio nas aulas pra não atrapalhar a concentração.

Pesquisadora: O que acontecia quando você errava alguma conta? A professora fazia alguma coisa?

Rose: Teve algumas vezes que quando eu não fazia direito a professora mandava eu fazer de novo pra aprender. Também aconteceu de ter que fazer umas contas a mais do livro, porque tinha feito errado. Mas na maioria das vezes ela não fazia nada, só olhava com uma cara e dizia que eu tinha que me esforçar mais pra aprender. Só que não era isso não, eu era muito esforçada. O problema é que eu não conseguia aprender. Não sei por quê.

Rose, 25/08/2013.

A partir das narrativas dos participantes sobre as aulas de matemática e, mais especificamente, os rituais que envolviam a prática de realização dos exercícios de matemática, uma série de considerações podem ser realizadas, principalmente quanto aos jogos de linguagem que eram postos em operação nesses momentos. Tais enunciações também evidenciam certa recorrência na prática pedagógica dos professores das escolas da imigração alemã no que se refere ao ensino da matemática escolar.

Entretanto, antes de analisar mais a fundo esses aspectos presentes na fala dos participantes, é interessante observar que, além dos rituais e dos jogos de linguagem relacionados à matemática escolar operarem de modo a conduzir os escolares na aquisição de habilidades e conhecimentos que os constituíam como sujeitos de um modo específico, a matemática escolar estava diretamente relacionada ao desejo dos alunos de serem identificados como “bons” alemães/colonos. Ou seja, como já discutido no capítulo anterior, eles se reconheciam como alemães de cidadania brasileira e saber a matemática escolar reforçava esse sentimento, mas também indicava quem era um “bom” ou um “mau” descendente de alemães e ditava como um alemão “de verdade” era e agia.

Não compreender o conteúdo ou ter dificuldades na execução dos exercícios deixava os alunos incomodados consigo mesmos, pois frustravam seus pais e estes se viam como inferiores. Esse é o caso de Rose que tinha dificuldades na matemática escolar: *“aí eu às vezes errava a conta, porque tinha entendido errado. Isso me deixava com muita vergonha. Parecia que eu era menor que os outros. Porque pros outros parecia tão fácil e pra mim não era”*.

Por outro lado, de acordo com as enunciações, quem era um bom alemão/colono sabia matemática e realizava corretamente todas as tarefas e atividades propostas pelo professor, pois não tinha preguiça. Preguiça, era sinal de um indivíduo não trabalhador e os alemães eram tidos como trabalhadores. O trabalho era uma característica que servia como uma “identificação” dos alemães e de seus descendentes. As narrativas de Breno e Germano ilustram bem esta questão: *“eu não tinha preguiça pra pensar, como uns e outros. Ai esses o professor xingava. Dizia que eram preguiçosos e que **preguiça não era coisa de colono fazer**, isso ele não podia aceitar. Porque **o povo alemão é trabalhador**, sempre tá na lida, com sol ou chuva”* (Breno, grifos meus); *“quanto mais a gente fazia, mais a gente aprendia né. Por isso não podia ter moleza. Isso não é coisa de filho de colono. **Moleza era uma palavra que não existia no nosso meio não. Porque a gente era tudo trabalhador**”* (Germano, grifos meus).

Esses trechos ressaltam o quanto o adjetivo “trabalhador” estava relacionado à descendência alemã nesta forma de vida e era uma qualidade a ser preservada e ensinada aos alunos nas escolas da imigração alemã. Fazer toda a extensa lista de exercícios nas aulas de matemática reforçava um modo de condução das condutas que subjetivava os escolares descendentes de alemães, fazendo que eles percebessem a importância de realizar todas as atividades para que fossem reconhecidos como alunos aplicados.

É interessante observar que, além dessa característica ser atribuída pelos alemães e seus descendentes por eles próprios, na historiografia clássica da imigração alemã é fundamental “destacar os termos ‘civilizado’, ‘ordeiro’ e ‘trabalhador’, dentre outros, e suprimir tudo aquilo que poderia macular a imagem dos imigrantes e de seus descendentes” (WITT, 2008, p. 27). Esses termos ajudaram construir uma determinada imagem do povo alemão e das colônias estabelecidas no sul do país (WITT, 2008). Inclusive Getúlio Vargas, em uma entrevista na qual abordou a questão da imigração alemã e da Campanha de Nacionalização, se referiu às colônias alemãs como compostas por “homens ordeiros, industriais, trabalhadores e que muito têm contribuído para a prosperidade da pátria adotiva” (NEIVA, 1942, *apud* WEBER, 2012, p. 54).

Em contrapartida, no relato de Helga, os alunos “brasileiros” que não completavam as listas de exercícios ou realizavam os exercícios de forma incorreta eram considerados pelos professores das escolas da imigração alemã como preguiçosos, por isso apresentavam esse “mau” desempenho nas atividades de matemática. Para Helga, os castigos aplicados a eles eram consequência de uma forma de preconceito que existia entre os imigrantes alemães e seus descendentes e aqueles que não possuíam tal descendência. *“Quando o professor viu que ele não tinha feito quase nada, ele mandou o menino para o fundo da sala e disse que isso só podia ter sido porque ele era daquele jeito [“brasileiro”]. Que ele era um preguiçoso. Que se ele fosse que nem da origem dele [descendência alemã], ele ia ter feito tudo. [pausa] Isso aconteceu, porque tinha muito preconceito na época. Porque não teve nenhuma vez que algum colega meu que era de origem alemã que levou o mesmo corretivo”* (Helga).

No que tange aos rituais escolares vinculados à prática pedagógica de aplicação de listas de exercícios nas aulas de matemática, algumas considerações merecem destaque. A primeira se refere à quantidade de exercícios que eram listados pelo professor após a exposição dos conteúdos matemáticos e a proveniência desses exercícios.

Conforme as enunciações apresentadas, as listas de exercício de matemática eram extensas e tinham como objetivo a repetição como metodologia para a aprendizagem/fixação/assimilação dos conteúdos matemáticos, uma vez que os exercícios propostos seguiam o modelo dos exemplos expostos pelo professor. Logo, havia uma ênfase à

aplicação dos conteúdos estudados pela repetição e fixação. Além disso, os exercícios indicados geralmente eram dos livros escolares dos alunos, o que vem ao encontro do que foi discutido anteriormente sobre o uso frequente de livros escolares de matemática nas escolas da imigração alemã.

De acordo com as narrativas dos participantes sobre a quantidade de exercícios que os alunos deveriam realizar, se percebe que, para eles, aprender matemática dependia da repetição e do exercício constante, de modo que eles viessem a fixar os conteúdos. Ou, dito de outra forma, se tornou uma verdade para aqueles que estudaram nas escolas da imigração alemã a máxima de que a aprendizagem da matemática dependia da repetição e da exercitação. Os seguintes excertos ilustram esta “verdade”: *“quanto mais a gente fazia, mais a gente aprendia né”* (Germano); *“pra saber da matemática, tinha que fazer mil vezes as contas, aí entrava na cabeça e não tinha mais como esquecer como se fazia”* (José); *“nas aulas de matemática sempre tinha muita conta pra resolver, pra aprender bem”* (Helga); *“daí ele passava os exercícios, e era vários por aula. Uma lista bem grande, que era pra gente saber mesmo”* (Breno).

A técnica da repetição e do exercício constante, “ao mesmo tempo em que estabeleciam uma racionalidade específica para a matemática escolar, geravam uma determinada maneira de pensar e atuar na escola e na sociedade, associada a uma determinada razão” (WANDERER, 2007, p. 188). Neste sentido, aprender a matemática escolar para os participantes da pesquisa estava relacionada à execução de tais técnicas e era uma prática esperada por eles.

O homem é um ser exercitante, ele se constitui por meio de exercícios que o levam a conservar ou qualificar uma determinada operação, de maneira consciente ou não. A repetição de exercícios é uma das técnicas que se relaciona a reprodução de ações já conhecidas e que está associada a ideia de uma busca pelo ideal (SLOTTERDIJK, 2012). No caso das aulas de matemática nas escolas da imigração alemã, para os alunos e os professores o ideal a ser alcançado pela repetição de modelos matemáticos nos exercícios propostos era o de se aprender “corretamente” as regras e a gramática da matemática escolar.

Ao tratar dos conceitos de regra e gramática, me reporto à teorização wittgensteniana. “As regras desempenham um papel crucial na filosofia de Wittgenstein, por conta de duas firmes convicções: em primeiro lugar, a linguagem é uma atividade guiada por regras; e, em segundo, o caráter apriorístico da lógica, da matemática e da filosofia provém dessas regras” (GLOCK, 1998, p. 312). No contexto da educação matemática, são as regras gramaticais que servem de estrutura tanto para as diferentes matemáticas quanto para colocar em operação os diversos jogos de linguagem matemáticos. Os jogos de linguagem matemáticos só ganham

sentido se estiverem cumprindo certo conjunto de regras. Ou seja, é preciso compreender e seguir as regras que norteiam o uso das palavras, das expressões e dos símbolos para que alguém possa entender e se fazer entender em determinado jogo de linguagem matemático.

Em forte recusa à visão essencialista da linguagem, na qual há a crença da existência dos objetos em si mesmos, independentemente do contexto em que existam, as regras de um jogo de linguagem não são fixas e determinadas a priori, elas dependem de seu uso na prática comunicativa, no uso da linguagem. Caso contrário, se a regra preexistisse ao seu uso, independentemente do contexto, ela passaria a ter um caráter normativo, fixando e excluindo ações (WITTGENSTEIN, 1999). As regras fornecem uma orientação na interlocução. Sendo assim, para que duas pessoas possam se comunicar, de forma a se fazerem entender, é necessário que ambos dominem as mesmas regras de linguagem (MORENO, 1986).

No caso específico da linguagem matemática, se pode estabelecer a mesma correlação. Para um aluno demonstrar que aprendeu um determinado conteúdo da matemática escolar, seria necessário que ele dominasse as mesmas regras que conformam a gramática da matemática ensinada por seu professor.

A gramática pode ser entendida como o lugar em que se posiciona uma palavra na linguagem, dando-lhe sentido e significado (WITTGENSTEIN, 1999, §29). Entretanto, “a gramática não diz como a linguagem deve ser construída para realizar sua finalidade, para ter tal ou tal efeito sobre os homens. Ela apenas descreve, mas de nenhum modo explica o uso dos signos” (WITTGENSTEIN, 1999, §496). Assim, a gramática não é definida como um elemento determinante na constituição da própria linguagem, pois assim existiriam regras fixas na linguagem.

“As regras gramaticais incorporam as necessidades lógicas surgidas da prática efetiva de uma dada comunidade, isto é, de uma forma de vida” (CONDÉ, 1998, p. 113). Dito de outro modo, a gramática compõe a linguagem e é contextual no sentido de se relacionar a uma forma de vida.

Em relação à educação matemática, na forma de vida escolar, a gramática da disciplina matemática pressupõe certa supremacia da matemática escrita em relação à oralidade (KNIJNIK, 2008; GIONGO, 2008). Além disso, a matemática escolar é sustentada por regras que priorizam as contas escritas, seguindo a lógica dos algoritmos (KNIJNIK et al., 2012b).

No contexto desta pesquisa, um ponto interessante sobre a repetição de determinadas regras gramaticais para resolução dos exercícios consiste em observar que esta prática estimulava os alunos a seguirem esse conjunto de regras para aquisição de jogos de linguagem

específicos que padronizava o cálculo matemático. Este padrão estava fortemente marcado pelo formalismo e enfatizava o uso de algoritmos escritos.

Breno, que tinha facilidade na matemática escolar, observou que sempre recebia elogios de seu professor, porque *“as contas eu fazia do jeito que ele tinha ensinado, não ficava inventando o que escrever e terminava tudo”*. O “jeito do professor” consistia em utilizar os algoritmos corretamente e realizar o cálculo de forma escrita, caso o aluno utilizasse diferentes estratégias de cálculo, o professor considerava incorreta a resolução do exercício: ***“na escola o professor ensinava como armar a conta, como tinha que fazer o registro para resolver certo a questão. Não era de qualquer jeito não, como a gente costuma fazer. Tinha que seguir o esquema que o professor ensinava. Porque aí mostrava que o aluno sabia fazer. Se não fazia assim, aí o professor não queria saber. Era como se tivesse errado”*** (grifos meus).

A mesma importância dada por Breno com relação à repetição dos jogos de linguagem do modelo matemático ensinado pelo professor e do registro escrito como uma garantia de acerto nos cálculos está presente nas narrativas de José e de Germano. José descreveu a realização dos exercícios propostos em sua escola da seguinte maneira: *“a gente escrevia, escrevia, pra aprender bem e era sempre cobrado pra fazer do jeito que a gente tinha estudado. Não era de qualquer jeito não. **Tinha que tá tudo registrado. Todas as contas organizadas né. Na matemática é assim né. Não dá pra fazer tudo embaralhado, porque se não erra tudo**”* (grifos meus). Germano também descreveu de uma maneira muito semelhante a prática da realização dos exercícios de matemática: *“é que eu fazia como o professor ensinava, quando ele passava a matéria, **com as contas armadas e escritas em ordem**. Aí eu decorava como era pra fazer e fazia igual quando tinha as tarefas pra acertar tudo. Que nem, eu via que tipo de conta era e fazia do jeito que eu tinha aprendido”* (grifos meus).

Até mesmo Rose, que tinha certa dificuldade nas aulas de matemática, narrou que nos momentos de exercitação procurava aplicar os mesmos jogos de linguagem matemáticos que haviam sido utilizados por sua professora ao fazer uso do algoritmo escrito em suas explicações, contudo sua execução não a conduzia para a realização correta das questões. *“Era difícil fazer a conta armada com os números mais altos. Eu não conseguia entender direito e fazer como era que a professora tinha ensinado. Era muito número e eu me atrapalhava toda”*.

Tais considerações, a respeito dos jogos de linguagem matemáticos postos em operação, quando da realização dos exercícios, estão em conformidade com o que também foi observado e discutido por Wanderer (2014). Na forma de vida da imigração alemã analisada por ela, a gramática da matemática escolar, que são os mecanismos que compõem os jogos de linguagem matemáticos, também estavam marcados pela escrita, pelo uso dos algoritmos e pela

apresentação de todas as etapas da realização de um cálculo. As técnicas de memorização e de repetição “ao mesmo tempo em que estabeleciam uma racionalidade específica para a matemática escolar, geravam uma determinada maneira de pensar e atuar na escola e na sociedade, associada a uma determinada razão” (WANDERER, 2014, p. 235).

As mesmas regras gramaticais relacionadas ao formalismo na matemática escolar foram observadas em pesquisas realizadas em outros contextos de tempo e espaço e com outras formas de vida como, por exemplo, os estudos realizados por Silva (2008) e Giongo (2008).

No caso de Silva (2008), sua análise focou nas condições de possibilidade que produzem e que instituem o enunciado “aprender matemática é difícil” como uma “verdade” dentro e fora do contexto escolar a partir de um conjunto de discussões produzidas por um grupo de alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Canoas/RS. Um dos resultados que o estudo mostrou foi a recorrência da fala de que a aprendizagem da matemática é difícil, e considerou que esta dificuldade em aprender a matemática estava relacionada às marcas de formalismo e à abstração presentes na matemática escolar, que se manifestavam por meio de regras, de fórmulas e de sinais.

A pesquisa de Giongo (2008) observou, em uma escola técnica agrícola estadual situada em Guaporé/RS, que a gramática da matemática associada à disciplina de matemática era marcada por regras que primavam pelo formalismo, pela assepsia e pela abstração. Em relação ao formalismo, Giongo (2008) mostrou que a professora da disciplina de matemática considerava “perfeito” o desenvolvimento de um cálculo quando o aluno reproduzia, de forma escrita, um determinado conjunto de passos e de regras, tal como ensinado por ela, e que esta atribuía grande valor “à incorporação, por parte dos alunos, das regras que conformam a gramática da disciplina matemática” (GIONGO, 2008, p. 161). Esse modelo de realização dos exercícios também era idealizado e cobrado pelos professores nas escolas da imigração alemã, conforme narraram os participantes desta pesquisa.

Entretanto, apesar da supremacia do formalismo nas regras e nos jogos de linguagem presentes nas aulas de matemática, os participantes da pesquisa narraram situações em que eram postos em prática uma estratégia diferente para a resolução dos cálculos que procurava “burlar” a técnica dos algoritmos: o uso dos dedos da mão. Esta estratégia não era aceita pelos professores e quem fosse descoberto calculando com os dedos era punido. Segundo Germano, *“a gente não podia ficar usando os dedos pra contar, se o professor visse era reguada na mão. Aí tinha que fazer tudo escrito, tudo certinho professor ver se tava certo mesmo”*.

Mesmo com o perigo de ser pego utilizando os dedos para realizar cálculos, alguns alunos faziam uso dessa estratégia. Como, por exemplo, Rose que afirmou que *“tentava fazer*

as contas na mão, mas não podia fazer quando a professora tava olhando. Isso era errado. Mas se eu não contasse nos dedos, não tinha jeito de fazer”. Na vontade e na obrigação de concluir corretamente todos os exercícios que eram propostos, Rose fazia uso dos dedos como técnica para o cálculo. Rose, que tinha dificuldades na disciplina de matemática, se sentia inferior aos outros colegas e queria ser motivo de orgulho para seus pais mostrando que sabia realizar cálculos, pois para eles era importante que ela aprendesse matemática. Então, mesmo sabendo que poderia ser punida por realizar cálculos utilizando os dedos, Rose fazia uso dessa estratégia quando a professora não estava olhando.

Outros participantes da pesquisa também comentaram sobre o cálculo com os dedos nas aulas de matemática e como esta estratégia era utilizada, tendo em vista que os professores não aceitavam esta técnica.

José: *Lá na escola não podia usar os dedos pra fazer as contas. Isso era errado, mas quando o professor não tava olhando, tinha alguns colegas que faziam as contas com os dedos. Só que tinha que cuidar muito pro professor não ver. Ele tinha que estar distraído. É que nem todo mundo é tão bom com os cálculos, aí tinha aqueles que precisavam pra resolver alguma questão. Eu não fazia, não precisa disso.*

José, 24/11/2013.

Veni: *Lá na escola era tudo muito rígido. Tinha que cumprir as regras de verdade, porque senão era castigado. Eu lembro de uma vez que a professora pegou um dos alunos fazendo a conta com a mão. Nossa, ela mandou ele levantar e ficar na frente da classe, aí disse que era pra todo mundo aprender que naquela escola aluno não podia fazer conta com os dedos, que isso não era coisa de aluno fazer. Aí ela pegou uma varinha bem fininha, daquelas que quase chega a cortar e deu uma varinhada na mão dele.*

Pesquisadora: *Aí o que aconteceu nas outras aulas?*

Veni: *Ah, o que aconteceu foi que alguns alunos continuaram usando os dedos pra contar, só que escondido. Ninguém falava, mas a gente usava de vez em quando. Eu também usava. Não sempre. Mas as vezes pra confirmar uma resposta, eu contava. Só que eu cuidava muito pra professora não ver. Não queria levar uma varinhada. Isso ia ser uma vergonha.*

Veni, 24/11/2013.

Rose: *Na escola tinha aqueles alunos que ficavam sendo os puxa-saco dos professores. Que ficavam cuidando dos outros, pra fazer fofoca pros professores e serem reconhecidos como os bons.*

Pesquisadora: *O que esses alunos faziam?*

Rose: *Tudo que eles viam que era proibido ou errado eles relatavam pros professores. Que nem, na aula de matemática era proibido contar com a mão, ou*

usar algum objeto pra fazer contas. Aí quando eles viam alguém fazer, iam direto contar pro professor, só para o colega levar xingão. Ninguém gostava desses colegas, os dedo duros.

Rose, 26/10/2013.

Os três excertos ratificam que a técnica de utilizar os dedos para realizar cálculos era uma prática oculta que ocorria nas aulas de matemática nas escolas da imigração alemã. Essa técnica evidencia um movimento de contraconduta dos escolares, visto que, mesmo sabendo da proibição de contar ou calcular com os dedos, os alunos faziam uso da técnica. Mas seu uso ocorria de forma velada, a fim de que ninguém os observassem fazendo para não fossem repreendidos.

É perceptível que o uso dos dedos nos cálculos possui uma gramática que difere daquela que constitui a matemática escolar, fortemente marcada pela escrita, pelo uso dos algoritmos e pela apresentação de todas as etapas da realização de um cálculo. Essa forma de contraconduta praticada pelos alunos nas escolas da imigração alemã reforça a presença de uma rigidez nas aulas de matemática, já que os professores puniam aqueles que eram pegos fazendo os exercícios por meio de uma técnica que não seguia as regras gramaticais ensinadas e que os professores esperavam que os alunos aplicassem corretamente.

Para finalizar, como já exposto, de modo geral, as aulas de matemática nas escolas da imigração alemã seguiam a seguinte sequência didática: primeiramente o professor explicava o conteúdo no quadro por meio de exemplos, os quais eram aplicadas determinadas regras e jogos de linguagem próprios da matemática escolar; em seguida, os alunos deveriam reproduzir as mesmas regras e os mesmos jogos de linguagem nos exercícios que lhes cabiam resolver individualmente, sendo que as listas de exercícios eram extensas e com questões repetitivas para a memorização/fixação dessas regras e desses jogos de linguagem matemáticos. No caso dos alunos descendentes de alemães, aqueles que apresentavam dificuldades em aplicar tais regras e jogos de linguagem eram repreendidos ou se sentiam inferiores, como ocorreu com Rose. Já aqueles alunos que realizavam os exercícios conforme o esperado pelo professor eram tidos como bons alemães, pois demonstravam ter certas habilidades que “caracterizavam” os alemães e os diferenciavam do restante da população.

O próximo bloco de análise dos rituais que estavam presentes na matemática escolar também se relaciona com a realização de exercícios para reforçar a aquisição de determinadas regras e de jogos de linguagem matemáticos específicos, mas foca nos cálculos considerados “difíceis” e o valor atribuído pelos professores diante da resolução correta de tais exercícios.

Como é discutido na próxima seção, esta prática reforçava o sentimento de superioridade alemã e estabelecia um distanciamento entre os alunos descendentes de alemães e os que eram considerados como “filhos de brasileiros”.

6.2.2 As contas “difíceis” e o posicionamento dos escolares “filhos de alemães” e dos “filhos de brasileiros”

Pesquisadora: *O que você mais gostava nas aulas de matemática?*

Veni: *Eu gostava dos desafios que era passado pra nós termos que resolver e no menor tempo possível. Eu gostava porque era boa nos cálculos rápidos e, às vezes, conseguia ser a melhor da turma. Era bom ser destaque na matemática. O professor elogiava bastante quem conseguia resolver um desafio, dizia que os outros tinham que seguir o exemplo e procurar ser melhor. Naquela época já não se podia falar em alemão, mas o professor elogiava em alemão quando não tinha ninguém ouvindo, porque lá por um tempo só teve aluno alemão mesmo. Também tinha vezes que ele dizia que como a gente era filho de alemão, aquela época era difícil pra nós vivendo no Brasil, então a gente tinha que se destacar. E se destacar em matemática era importante, porque não era uma matéria que era pra qualquer um. Então era bom resolver os desafios, porque aí a gente se destacava, éramos colonos ainda melhores.*

Pesquisadora: *Como e que tipos de desafios eram passados pra vocês?*

Veni: *Às vezes os desafios eram passados com os exercícios, aí o professor não falava que era desafio, só no final, antes da gente corrigir o tema. Mas outras vezes era uma conta separada, que aí só tinha aquela conta pra resolver no menor tempo possível. Era tipo uma competição de quem era o melhor. Nesses desafios as contas que tinham era de multiplicar e dividir números maiores, com mais de três casas. E também tinha muita fração. Conta com fração. Essas eram as mais difíceis. E tinha que estar tudo registrado no papel, senão não valia. Não adiantava fazer de cabeça e acertar a conta. Tinha que fazer no papel mesmo, pra mostrar pro professor e aí ele corrigir.*

Veni, 24/11/2013.

Renata: *[...] Eu tive uma professora que algumas vezes no final da aula [de Matemática] ela passava umas contas mais complicadas pra gente ter que resolver, aí quem acertava tudo ganhava um parabéns no caderno. Eu tinha vários, porque quase sempre acertava tudo. As continhas que era pra resolver era com números mais altos, difícil de calcular. Que nem 36567 vezes 230. Isso dá um número bem alto, aí é difícil de calcular, porque se errou um número da tabuada errou toda a conta.*

Pesquisadora: *Quais tipos de cálculo tinha nessas contas?*

Renata: *O que mais tinha era probleminha de multiplicar e dividir. O pior era o dividir. E tinha que fazer bem certinho no caderno, não podia faltar nenhuma parte, senão a professora dizia que tava errado. Não era todo mundo que conseguia não. Eu conseguia porque tinha que ser boa em matemática e porque era alemoa. [pausa] Sabe, tinha muito preconceito na escola e a professora passava essas*

contas mais difícil pra todo mundo resolver. Aí eu tinha colegas que não eram de origem alemã. Tinha que ver, quando algum deles acertava todas as contas, a professora dizia coisas que nem, que era um milagre, ou que eles deviam ter olhado no caderno de outro, até que era sorte. Mas quando que nem eu acertava, ou outro colega que era de família alemã, a professora era só elogios. Isso era errado, porque fazia a gente ficar meio que dividido e não se misturar com quem não era alemão. Porque a gente acabava se achando ainda melhor do que eles, porque a gente sabia fazer a matemática mais complicada, e não era assim né, porque alguns deles também acertavam. Mas isso na época eu não pensava. Depois que eu vi que era errado isso de se achar melhor só porque vim de família alemã. Quando eu tava na escola eu me achava melhor.

Renata, 08/12/2013.

Breno: *Quando a gente aprendeu as frações, aí tinha conta que era bem difícil. Essas o professor dizia: quero ver quem vai conseguir resolver essa daí. Tinha vezes que eu conseguia, aí eu me sentia o melhor de todos. Falava pra todo mundo lá em casa. O professor falava que quem conseguia resolver as contas complicadas do jeito certo era um orgulho pros pais, que eles tinha que ficar feliz com o filho bom que eles tinham. Ele dizia que a gente tinha futuro, que íamos ser grandes na vida. Porque alemão de verdade sabia das contas, era o que ele dizia. O meu pai também dizia, aí eu tinha que ser bom mesmo, pra poder pensar sempre antes que os brasileiros.*

Breno, 08/12/2013.

Pesquisadora: *No nosso encontro anterior você me contou que havia uma divisão entre os alunos que eram descendentes de alemães e aqueles que não eram. Como essa divisão era nas aulas de matemática?*

Helga: *É sim, sempre teve essa coisa de alemão de um lado e brasileiro de outro. Nas aulas de matemática também tinha. A gente ficava competindo pra ver quem era melhor nas contas. Tinha uma disputa e que nem nós que éramos colonos não podia perder pra eles, tinha que ser sempre melhor. Aí quando tinha umas contas que era as mais complicadas pra fazer a gente fazia de tudo pra acertar, porque não podia ser passado pra trás. Quando o professor ou a professora falava que aquela conta era difícil, porque tinha conta de vezes e dividir com números muito altos ou porque era conta de vírgula, tinha que ver, a disputa era grande. Todo mundo querendo mostrar pro professor que sabia resolver. Aí a gente contava quantos de nós tinha acertado e quantos deles tinham acertado. Mas isso era sem o professor saber, porque ele não queria essa coisa de competição nas aulas, só que acontecia, porque eram tempos difíceis pra nós de família alemã. Já não podia falar alemão mais, então a gente tinha que se sair bem na matéria mais difícil. [pausa] O que acontecia era que na sala mesmo não podia ficar falando um do outro, mas na rua até briga tinha entre os piá. Só por causa de quem tinha ido melhor nessas contas.*

Helga, 17/08/2013.

Neste novo conjunto de excertos, que dizem respeito ao ritual escolar de realização de cálculos “difíceis” nas aulas de matemática, questões vinculadas ao racismo, ao preconceito, ao separatismo e à disputa por um determinado posicionamento na sociedade se mostram latentes. Tais enunciados evidenciam e trazem mais elementos que sustentam a tese de existência de um sentimento de superioridade alemã no período da Campanha de Nacionalização, de que esse sentimento estava presente na forma de vida das escolas da imigração alemã no Rio Grande do Sul e que a matemática escolar desempenhava um papel importante nessa conjuntura, reforçando a manifestação da verdade de que os alemães eram “indivíduos superiores”.

Primeiramente, antes de focar no posicionamento dos escolares “filhos de alemães” e dos “filhos de brasileiros”, se faz necessário analisar as regras gramaticais e os jogos de linguagem que estavam envolvidos no ritual escolar de realização de cálculos considerados pelos participantes da pesquisa como desafios, pelo seu grau de dificuldade, e os conteúdos matemáticos que ali eram exigidos.

Como discutido na seção anterior, a realização de longas listas de exercícios, após a exposição e exemplificação dos conteúdos matemáticos pelo docente, era uma prática frequente nas aulas de matemática e era considerada pelos alunos uma estratégia eficaz para a aprendizagem das habilidades e dos conhecimentos relacionados à matemática escolar. Realizar todas as atividades propostas corretamente era importante e fazia com que aqueles que conseguiam alcançar tal objetivo se sentissem como “bons” alunos, “bons” filhos e “bons” colonos/alemães.

Nas narrativas que dão base para a análise desta seção, a realização de exercícios também ganha destaque. Entretanto, os exercícios referidos pelos quatro participantes foram considerados difíceis ou desafios matemáticos, principalmente, pelos conteúdos que envolviam sua realização.

Veni recorda que os desafios que eram lançados pelo seu professor de matemática abrangiam os cálculos aritméticos de multiplicações e divisões com três ou mais dígitos, mas os desafios mais difíceis eram aqueles que exigiam a realização de cálculos com números fracionários. *“Nesses desafios as contas que tinham era de multiplicar e dividir números maiores, com mais de três casas. E também tinha muita fração. Conta com fração. Essas eram as mais difíceis”*. Breno também considerava os cálculos mais difíceis aqueles que envolviam frações, inclusive seu professor qualificava estes exercícios como desafios para os alunos tentarem resolver: *“quando a gente aprendeu as frações, aí tinha conta que era bem difícil. Essas o professor dizia: quero ver que vai conseguir resolver essa daí”*.

As participantes Renata e Helga, assim como também citado por Veni, destacaram como os cálculos mais complicados para resolução de multiplicações e divisões aqueles com números maiores. Conforme Renata *“as continhas que era pra resolver era com números mais altos, difícil de calcular. Que nem 36567 vezes 230. Isso dá um número bem alto, aí é difícil de calcular, porque se errou um número da tabuada errou toda a conta. [...] o que mais tinha era probleminha de multiplicar e dividir. O pior era o dividir”*. No caso de Helga, contas envolvendo números decimais também eram tratados pelo seu professor como desafios. Segundo ela: *“quando o professor ou a professora falava que aquela conta era difícil, porque tinha conta de vezes e dividir com números muito altos ou porque era conta de vírgula, tinha que ver, a disputa era grande”*.

Se percebe, pelas narrativas apresentadas, que os próprios professores qualificavam como contas difíceis de serem solucionadas ou desafios matemáticos os cálculos aritméticos de multiplicação e divisão com números elevados e operações com números fracionários ou decimais. Além disso, havia uma soberania nos exercícios vinculados à Aritmética (usualmente entendida como um dos ramos da matemática escolar que estuda os números e suas operações), em detrimento, por exemplo, de questões do campo da Geometria ou da Álgebra.

Ao definirem como difíceis e/ou desafios a resolução desses tipos de exercícios, os professores incutiam nos alunos um pré-julgamento a respeito do que era complicado na matemática ensinada e praticada na forma de vida escolar. Ou seja, eles objetivaram os escolares de tal forma que todas as vezes que eram propostos exercícios, nos quais os conteúdos necessários para sua resolução eram os elencados acima, os alunos os consideravam como de difíceis, trabalhosos e árduos para alcançar a solução correta e esperada pelo professor.

Além disso, as regras gramaticais e os jogos de linguagem que eram postos em operação quando da resolução desses exercícios ressaltam, uma vez mais, o formalismo da matemática escolar nas escolas da imigração alemã. Isso porque os exercícios só eram validados pelo professor se o aluno demonstrava aplicar corretamente os algoritmos, todas as etapas do cálculo estavam devidamente registradas no caderno e apresentava exatidão e precisão nos resultados. Na fala dos participantes: *“tinha que estar tudo registrado no papel, senão não valia. Não adiantava fazer de cabeça e acertar a conta. Tinha que fazer no papel mesmo, pra mostrar pro professor e aí ele corrigir”* (Veni); *“tinha que fazer bem certinho no caderno, não podia faltar nenhuma parte, senão a professora dizia que tava errado”* (Renata).

“Adquirir informação na escola é também aprender a maneira e formas de saber, compreender e interpretar. Aprender matemáticas ou ciências é uma estratégia dupla, não apenas de aprender conteúdo, mas também de normalizar uma certa concepção da pessoa que

aprende” (POPKEWITZ, 1994, p. 21, tradução minha⁸²). Nesse sentido, realizar os exercícios definidos como difíceis ou desafiadores, bem como aprender a matemática escolar não apenas estabelecia determinadas regras a serem seguidas pelos alunos das escolas da imigração para obterem sucesso dentro do contexto educacional, como também agia na formação da identidade dos escolares ao ensinar e transmitir estratégias e tecnologias específicas que serviriam como guias no momento de aplicar determinados conhecimentos fora da forma de vida escolar.

Para além dos conceitos e dos conteúdos matemáticos, o ritual de realização de exercícios difíceis ensinava como verdades a serem seguidas certos métodos de resolução de problemas para interpretar e compreender o mundo e para estabelecer como os alunos deveriam se posicionar ante as situações vividas. Isto a fim de “assegurar e potencializar o bem-estar da vida social por meio do que as práticas escolares aceitam como problemas, questões e respostas válidas” (POPKEWITZ, 1994, p. 22, tradução minha⁸³). Ou seja, ao ensinar que, para a resolução dos exercícios propostos, apenas seriam aceitas estratégias de cálculos no qual se privilegiasse o uso de algoritmos e que esses fossem registrados de forma escrita, os alunos também eram ensinados que seguir determinadas regras para a resolução de situações na forma de vida não-escolar os traria implicações positivas.

A realização dos exercícios difíceis e dos desafios matemáticos nas escolas da imigração alemã, além de reforçar o ensino de regras gramaticas e de jogos de linguagem específicos da matemática escolar, promovia a competição entre os alunos, uma vez que esses queriam ser destacados como os melhores por demonstrarem saber matemática, a disciplina considerada por alguns dos participantes da pesquisa como a mais difícil. Veni, por exemplo, afirmou que “*se destacar em matemática era importante, porque **não era uma matéria que era pra qualquer um**. Então era bom resolver os desafios, porque aí a gente se destacava*” (grifos meus). Já Helga fez a seguinte afirmação a respeito de resolver os exercícios matemáticos definidos pelo seu professor como difíceis: “*a gente tinha que se sair bem na **matéria mais difícil***” (grifos meus).

O estudo de Silva (2008) é pertinente com relação à afirmação da matemática como sendo uma disciplina difícil, ou até mesmo, como a disciplina mais difícil de ser aprendida na forma de vida escolar. Segundo seu estudo, o formalismo e a abstração da matemática escolar presentes nas regras, fórmulas e símbolos que lhes são próprias estão vinculados à dificuldade

⁸² Tradução de “Adquirir información en la escuela es también aprender la manera y maneras de saber, comprender e interpretar. Aprender matemáticas o ciencias es una estrategia dual, no sólo de aprender contenido sino también de normalizar una cierta concepción de la persona que aprende” (POPKEWITZ, 1994, p. 21).

⁸³ Tradução de “aseguran y potencian el bienestar de la vida social por medio de lo que las prácticas escolares aceptan como problemas, cuestiones y respuestas válidas” (POPKEWITZ, 1994, p. 22).

expressa pelos alunos em aprender matemática. Assim, ao posicionar a matemática como uma disciplina difícil e que aprender matemática é sinônimo de inteligência, o currículo escolar estabelece à matemática um lugar privilegiado em comparação com as outras disciplinas do currículo.

No que diz respeito às narrativas dos participantes desta pesquisa, excertos evidenciam o quanto a matemática escolar e as contas propostas nas aulas, por serem consideradas difíceis, posicionavam os alunos como inteligentes, alunos destaques e exemplos a serem seguidos (aqueles que conseguiam realizar corretamente tais exercícios) ou não (aqueles que não realizavam corretamente as atividades). A participante Veni, que era uma aluna que conseguia realizar os exercícios difíceis, relatou que nas aulas de matemática *“o professor elogiava bastante quem conseguia resolver um desafio, dizia que os outros tinham que seguir o exemplo e procurar ser melhor”*. Na escola de Breno, que também acertava os exercícios difíceis, o professor *“dizia que a gente tinha futuro, que íamos ser grandes na vida”*.

Entretanto, a proposição dos exercícios difíceis e dos desafios lançados pelo professor nas aulas de matemática não apenas posicionava os alunos como aqueles que conseguiam ou não realizá-los, mas atuava como um forte divisor entre os escolares que eram descendentes de alemães e o restante dos alunos que estudavam em escolas da imigração alemã. Essa divisão criava um ambiente de disputas e, até mesmo, atrito entre os alunos e reforçava ainda mais o sentimento de superioridade dos indivíduos alemães ou descendentes de alemães.

Helga, que já havia narrado perceber no espaço escolar a existência de uma divisão entre os alunos alemães/colonos e aqueles que não o eram, observou que esta divisão estava fortemente presente nas aulas de matemática, mesmo que tal separação não tenha sido criada intencionalmente pelo seu professor de matemática, algo que foi narrado pelos outros três participantes desta pesquisa. Helga narrou que, quando seu professor indicava exercícios considerados de difícil resolução, se estabelecia uma certa competição entre o grupo de alunos descendentes de alemães e o grupo de alunos *“brasileiros”* a fim de determinar qual dos dois grupos era melhor nos cálculos matemáticos. Para os escolares descendentes de alemães, a razão pela disputa para serem reconhecidos como os melhores nos cálculos matemáticos difíceis estava relacionado ao contexto histórico e político daquele período e como a matemática era posicionada como a disciplina mais difícil, eles queriam se destacar nesta disciplina. Nas palavras de Helga: *“tinha uma disputa e que nem **nós que éramos colonos não podia perder pra eles, tinha que ser sempre melhor**. Aí quando tinha umas contas que era as mais complicadas pra fazer a gente fazia de tudo pra acertar, porque não podia ser passado pra*

trás. [...] eram tempos difíceis pra nós de família alemã. Já não podia falar alemão mais, então a gente tinha que se sair bem na matéria mais difícil” (grifos meus).

Diferentemente do que ocorria na escola de Helga, no caso dos outros três participantes, seus professores eram coniventes e até estimulavam os alunos “filhos de alemães” a serem melhores do que os “filhos de brasileiros” na resolução de exercícios matemáticos difíceis. Isso potencializava a competição e a separação em dois grupos caracterizados por suas descendências nas aulas das escolas da imigração alemã. Além do mais, esta prática operava como um meio de classificar os alunos em duas categorias distintas, uma na qual os alunos descendentes de imigrantes alemães eram tomados como bons, melhores, superiores por resolverem questões difíceis de matemática, e outra que caracterizava o grupo de escolares não-descendentes de imigrantes alemães como incapazes ou inferiores por não resolverem os exercícios difíceis ou por não terem suas respostas aceitas ou reconhecidas pelo professor, mesmo que suas contas estivessem corretas.

Em sua narrativa, Breno relatou que nas aulas de matemática “*o professor falava que quem conseguia resolver as contas complicadas do jeito certo era um orgulho pros pais, que eles tinham que ficar feliz com o filho bom que eles tinham. Ele dizia que a gente tinha futuro, que íamos ser grandes na vida. Porque alemão de verdade sabia das contas, era o que ele dizia. O meu pai também dizia, aí eu tinha que ser bom mesmo, pra poder pensar sempre antes que os brasileiros*” (grifos meus). Por esse excerto, é possível perceber que o professor de matemática de Breno posicionava os alunos de acordo com seu desempenho quando da realização de cálculos difíceis. Aqueles que conseguiam realizar corretamente os exercícios eram considerados por ele como alemães verdadeiros, como se tivessem nascido no território alemão e preservassem todas as características que identificavam o povo alemão, algo que Breno procurava ser. Breno considerava como verdade que a condição para ser reconhecido como um alemão, era a que tivesse um desempenho positivo na matemática escolar, especialmente na realização de exercícios considerados difíceis.

Também está presente nesse trecho outro fator que indicava a Breno sua condição de descendente de alemão: seu pai, que reforçava a importância de ele ser um bom aluno na disciplina de matemática, para que não fosse enganado ou inferiorizado por algum brasileiro. Esses fatores objetivavam e conduziram Breno a aceitar como uma verdade de que para ser um “alemão/colono” ainda melhor, era necessário que ele se destacasse na matemática escolar e, em especial, na resolução de exercícios difíceis.

Na escola de Veni, segundo seu relato, o professor de matemática utilizava como argumento para que os alunos procurassem ser bons na resolução de desafios matemáticos a

situação política do país e as medidas nacionalizadoras que se impuseram sobre os imigrantes alemães e seus descendentes. O seguinte excerto evidencia tais observações: *“naquela época já não se podia falar em alemão, mas o professor elogiava em alemão quando não tinha ninguém ouvindo, porque lá por um tempo só teve aluno alemão mesmo. Também tinha vezes que ele dizia que como a gente era filho de alemão, aquela época era difícil pra nós vivendo no Brasil, então a gente tinha que se destacar. E se destacar em matemática era importante, porque não era uma matéria que era pra qualquer um”* (grifos meus).

Como discutido anteriormente, foi observado que em determinadas ocasiões ainda era recorrente a utilização da língua alemã na forma de vida escolar das escolas da imigração alemã, mesmo com a proibição de seu uso através das legislações vinculadas à Campanha de Nacionalização. Essa prática foi considerada como um movimento de contraconduta que era exercitado tanto pelos alunos dessas escolas, que eram descendentes de alemães, quanto pelos professores (em alguns casos). Na narrativa de Veni, é possível observar que seu professor de matemática fazia uso dessa prática e se dirigia aos alunos na língua alemã quando queria elogiar alguém por se destacar na atividade de resolução de desafios matemáticos, uma vez que a matemática era posicionada como uma disciplina que nem todos conseguiam obter sucesso, mas que para eles, que eram “filhos de alemães”, era uma habilidade necessária.

Outro ponto interessante na narrativa de Veni é o seguinte excerto: *“então era bom resolver os desafios, porque aí a gente se destacava, éramos colonos ainda melhores”* (grifos meus). Nessa afirmação, se percebe que, para Veni, saber resolver os desafios matemáticos atuava como um meio de reforçar a sua condição de “colona”, uma condição que a identificava como pertencente a um determinado grupo.

Essa condição de pertencimento ao grupo de alemães/colonos também foi descrita por Renata em sua narrativa. Em uma passagem, ela faz a seguinte afirmação sobre seu desempenho na resolução de contas difíceis: *“eu conseguia porque tinha que ser boa em matemática e porque era alemoa”*. Essa afirmação dá ainda mais suporte para a tese de que nas escolas da imigração alemã os rituais relacionados à matemática escolar operavam de modo a reforçar a verdade de superioridade alemã que circulava entre os imigrantes alemães e seus descendentes. Isso porque, para Renata, ela só conseguia realizar as contas consideradas difíceis por duas razões, uma relacionada à sua capacidade de operar matematicamente (ou seja, por utilizar adequadamente as regras gramaticas e de jogos de linguagem específicos da matemática escolar) e a outra por sua condição de “alemã”.

Entretanto, é interessante observar que essa percepção de si mesma enquanto descendente de alemã foi modificada ao longo dos anos, uma vez que, em sua narrativa, Renata

também considerou “*depois que eu vi que era errado isso de se achar melhor só porque vim de família alemã. Quando eu tava na escola eu me achava melhor*”. Foucault (2011a) explica que a subjetividade de um indivíduo não é única ou fixa por toda a sua vida, ela sofre modificações, transformações e se reproduz constantemente, seja por processos de objetivação ou por processos que os próprios sujeitos realizam consigo mesmos. Renata tornou aquilo que considerava como uma verdade, de que ela era superior por sua descendência alemã, em uma outra verdade, de que era errado se perceber como superior por causa de sua descendência alemã. Ou seja, ela agiu sobre suas ações e sobre si mesma, produzindo novas formas de condução e de identificação de si e dos outros.

Em sua narrativa, Renata destacou que hoje percebia como uma forma de preconceito e de separatismo o que decorria da prática de realização de contas difíceis nas aulas de matemática de sua escola. Um preconceito e uma divisão da turma entre o grupo de “filhos de alemães” e de “filhos de brasileiros” que era estimulado e promovido pela sua professora. “*Sabe, tinha muito preconceito na escola e a professora passava essas contas mais difícil pra todo mundo resolver. Aí eu tinha colegas que não eram de origem alemã. Tinha que ver, quando algum deles acertava todas as contas, a professora dizia coisas que nem, que era um milagre, ou que eles deviam ter olhado no caderno de outro, até que era sorte. Mas quando que nem eu acertava, ou outro colega que era de família alemã, a professora era só elogios. Isso era errado, porque **fazia a gente ficar meio que dividido e não se misturar com quem não era alemão. Porque a gente acabava se achando ainda melhor do que eles, porque a gente sabia fazer a matemática mais complicada**, e não era assim né, porque alguns deles também acertavam. Mas isso na época eu não pensava*” (grifos meus).

Aqui, novamente, como nos outros excertos apresentados, a realização dos exercícios matemáticos difíceis reforçava o sentimento de superioridade racial entre os alunos que eram de descendência alemã em relação aos colegas que não tinham tal descendência. Visto que, conforme destacado no fragmento, os alunos descendentes de alemães se identificavam como indivíduos superiores e saber resolver a “matemática mais complicada” potencializava essa assimilação.

Assim, finalizo esse capítulo que discorreu sobre a matemática escolar na forma de vida das escolas da imigração alemã no Rio Grande do Sul, no período da Campanha de Nacionalização e apresentou elementos que responderam o seguinte conjunto de questionamentos: nas enunciações dos entrevistados, é possível identificar rituais da matemática escolar nos quais a tática da manifestação da verdade operava? Que rituais eram

esses? Que jogos de linguagem matemáticos estavam presentes nesses rituais? Como eram ensinados tais jogos e que conhecimentos matemáticos ali eram transmitidos?

No próximo capítulo, retomo brevemente as discussões realizadas nos dois capítulos substanciais de análise do material empírico, a fim de retomar a trajetória que percorri na realização deste estudo. Finalizo o texto elencando alguns questionamentos que, ao longo de sua realização, foram sendo formulados e que, em outros trabalhos, poderão ser examinados.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vocês veem na peça de Sófocles desenvolver-se de modo bem coerente e bem sistemático dois modos de verificação, duas maneiras de dizer o verdadeiro: o que eu chamaria dois tipos de aleturgia que se ajustam um ao outro e que constitui a boa palavra, a palavra direita finalmente portadora da verdade, da verdade ela mesma e de toda a verdade. Uma dessas aleturgias, uma dessas formas de verificação é aquela que nada escapa, a verificação que domina o tempo que pronuncia de longe o decreto eterno, é a aleturgia oracular e religiosa. Em seguida, de outro lado, há um outro dizer verdadeiro que aparecerá no fim da peça: é aquele que se forma pouco a pouco, pedaço por pedaço, elemento por elemento, é um dizer verdadeiro que obedece à forma, à lei e às exigências da memória, e é um dizer verdadeiro que não se pronuncia e que surge de quem o viu pelos próprios olhos.
(FOUCAULT, 2010, p. 51)

Dos caminhos que trilhei na pesquisa e na escrita desta Tese, deparei-me com diferentes maneiras de dizer o verdadeiro. Olhares perdidos, pontos de vista, opiniões, relatos, lembranças, memórias, gestos, falas mansas, expressões ditas em dialeto alemão, saudosismos, um retorno para um passado um tanto quanto longínquo (mais de 70 anos vividos), mas que me pareceu tão presente para cada um dos participantes envolvidos na pesquisa. Em cada narrativa busquei identificar traços de uma manifestação da verdade “de quem viu pelos próprios olhos” (FOUCAULT, 2010), de descendentes de imigrantes alemães que estudaram em escolas da imigração alemã quando do acontecimento da Campanha de Nacionalização.

Das 55 horas de gravações, muitas verdades foram manifestadas, verdades que constituíram e que constituem cada um dos participantes deste estudo. Verdades que remetiam ao tempo em que eram alunos, no qual foram proibidos de se comunicar em alemão e estimulados a reverenciarem os símbolos nacionais, conforme o intento do Estado em criar um sentimento nacionalista e patriota entre todos os que eram cidadãos brasileiros.

De todas essas horas de gravação que se tornaram texto escrito em forma de narrativa e que por mim foram lidos e relidos inúmeras vezes, alguns excertos se encontram nesta Tese. O processo de selecionar aqueles trechos que estavam diretamente relacionados ao contexto da pesquisa e deixar de fora todos os que, conforme meu julgamento e os critérios de seleção estabelecidos, não serviam para o intento do estudo foi uma tarefa dolorosa. Dolorosa porque no processo de produção das narrativas, enquanto pesquisadora, passei a conhecer um pouco de cada um deles, de suas histórias de vida, de seus trejeitos, de suas rotinas, de suas alegrias, de suas lamúrias, de seu cotidiano vivenciado dentro e fora dos asilos em que residiam.

Os excertos selecionados, que conformam o *corpus* desse trabalho e que se encontram ao longo deste texto estão centrados, principalmente, no período de suas vidas em que os entrevistados estudaram em escolas da imigração alemã durante a Campanha de Nacionalização. São excertos que focam em questões relacionadas aos rituais escolares que ocorriam nestes espaços, em especial, os rituais da matemática escolar, a fim de dar conta do objetivo dessa Tese, que era analisar como a escola e, particularmente a matemática escolar, operavam como parte dos processos de subjetivação de escolares descendentes de imigrantes alemães no Rio Grande do Sul no período da Campanha de Nacionalização.

Foram deixados de lado muitos relatos dos participantes, até mesmo aqueles que ocorreram na forma de vida escolar da imigração alemã, mas que não cabiam no escopo dessa pesquisa, como, por exemplo, as aulas de pintura que eram oferecidas às “moças” da escola de Veni, nas quais ela aprendeu a pintar as suas primeiras telas. Um hobby que a acompanhou pela vida e que coloria as paredes do seu quarto no asilo. Ou as aulas de educação física, em que José aprendeu os fundamentos do atletismo e foi o melhor de sua turma nas corridas de longa ou curta distância. Ou também o dia em que a escola de Renata comemorou duas décadas de existência e ofereceu aos alunos e suas famílias uma grande festa com comidas e bebidas trazidas e compartilhadas por todos que faziam parte da comunidade escolar.

Mas nem só lembranças que remetem a momentos de alegria nas escolas da imigração alemã ficaram de fora desta escrita. Um exemplo é o episódio que Breno narrou, com lágrimas nos olhos, lembrando do dia em que se sentiu humilhado por um professor que afirmou que ele estava “colando” de um colega na prova de Geografia e foi agredido na frente de toda a turma. Além de levar duas “cintadas” nas pernas, ele teve que copiar diversas vezes uma frase que o professor ditou para ele escrever. Ou então os relatos de pesar das vezes que Rose não passou de ano, pois teve que parar de frequentar a escola para ajudar nas tarefas de casa e para cuidar dos irmãos menores.

Contudo, apesar do desejo de apresentar mais excertos, sabendo dos limites desta pesquisa, tive que atentar para as falas dos participantes que se vinculavam ao tema desse estudo: a matemática escolar e as escolas da imigração alemã do Rio Grande do Sul.

Primeiramente, é relevante para a compreensão das discussões que foram realizadas nos dois capítulos de análise retomar alguns pontos significativos do segundo capítulo desta Tese - *A imigração alemã e o processo de escolarização no Rio Grande do Sul*. Esse capítulo apresentou uma série de subsídios que serviram para criar a atmosfera na qual esta pesquisa está inserida, além de dar elementos que justificaram a escolha por problematizar a matemática escolar nas escolas da imigração alemã do Rio Grande do Sul, no período da Campanha de

Nacionalização. Das discussões abordadas no capítulo, destaco aspectos que se relacionam de forma mais próxima com a verdade que circulava na forma de vida da imigração alemã no Rio Grande do Sul: de que os alemães e seus descendentes eram “indivíduos superiores” e que as escolas da imigração alemã eram locais nos quais tal verdade era manifestada nos rituais escolares.

O primeiro aspecto a ser destacado se refere ao estabelecimento de relações entre os imigrantes alemães e o restante da população brasileira. Diferentemente da ideia de isolamento e esquecimento étnico defendida por historiadores clássicos da imigração/colonização alemã, estudos realizados por Witt mostraram que os alemães não se mantiveram isolados em suas colônias ou “esquecidos” pela província. Eles procuraram diferentes meios de integração e garantia de seus direitos, como o estabelecimento de uma intensa ligação de vendas e interesses econômicos entre as próprias colônias e dessas com a capital Porto Alegre e a participação de colonos na política provincial em busca dos direitos de inserção social e reconhecimento dos imigrantes como cidadãos brasileiros.

Quanto à construção de escolas nas colônias alemãs pelos próprios imigrantes, a revisão bibliográfica indicou que a situação precária de investimentos na educação por parte da província não era exclusiva das colônias alemãs, mas se encontrava inserida na conjuntura das condições econômicas, políticas e de infraestrutura que se apresentavam no Rio Grande do Sul como um todo (WITT, 2008). Diante desta condição e da valorização de uma educação formal - uma importância que estava atrelada à vivência e à tradição de escolarização formal já existente na Alemanha -, os imigrantes tiveram como iniciativa a fundação de suas próprias escolas que, na grande maioria dos casos, estavam vinculadas a uma confissão religiosa (BREDEMEIER, 2010). Um ponto interessante e que se refere ao currículo das escolas da imigração alemã é o lugar de destaque da matemática. A matemática escolar tinha *status* de importante por ser considerada indispensável para a vida cotidiana (KREUTZ, 1994).

Em relação ao acontecimento que causou efeitos no funcionamento e na rotina das escolas da imigração alemã, denominado como Campanha de Nacionalização, alguns pontos merecem ser retomados, pois vinculam-se diretamente com as narrativas dos participantes dessa pesquisa. Inicialmente, é importante ressaltar que havia uma preocupação dos imigrantes alemães em preservar e reproduzir os costumes culturais da Alemanha com o auxílio das instituições escolares. Esta preocupação estava fortemente vinculada a um processo acionado pelo *Deutschtum*, “uma ideologia e uma prática de defesa da germanidade das populações de origem alemã” (NEUMANN, 2009, p. 135).

Uma das medidas de preservação do ideário germanista na forma de vida escolar era o uso da língua alemã como a principal língua no ensino, e o português como segunda língua (BREDEMEIER, 2010). A conservação da língua materna nos espaços escolares era um recurso para a diferenciação e identificação dos imigrantes e de seus descendentes (ARENDT, 2005).

A política da Campanha de Nacionalização do período do Estado Novo (1938 – 1945) instituiu uma série de medidas que propagaram os ideais de construção/imposição de uma identidade nacional, utilizando para tanto a educação como um dos meios de vinculação das intencionalidades do governo Vargas (ARENDT, 2005). Para tanto, foram adotados mecanismos políticos que atuaram na regulamentação da população com vistas a combater o germanismo e o nazismo e integrar os imigrantes alemães e seus descendentes com o restante da população brasileira (WANDERER, 2014). Dentre as medidas instituídas estavam: a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa, a criação das Caravanas Nacionalistas e das Caravanas de “coloninhos” ou “gauchinhos”, e a obrigatoriedade do ensino cívico, de Geografia e de História do Brasil.

Diante dessas considerações que ajudam a compreender o período em que as narrativas dos participantes dessa pesquisa se referem, passo agora às análises e discussões das narrativas realizadas nos capítulos 5 – *Rituais escolares presentes nas escolas de “gente de verdade”* – e 6 – *“Fazer contas, eu tinha que saber!” – A matemática escolar e os processos de subjetivação na campanha de nacionalização*. Nesses capítulos, procuro responder, separadamente, a cada uma das perguntas de pesquisa.

No capítulo 5 analisei os rituais escolares presentes nas escolas da imigração alemã durante a Campanha de Nacionalização do ensino a fim de responder o primeiro conjunto de questões:

- *É possível identificar, nas enunciações dos entrevistados, rituais escolares que operavam como tática de manifestação da verdade de que “os alemães são superiores”? Em caso positivo, que rituais eram esses?*

Para responder essa pergunta, inicialmente apresentei aspectos que circundavam as relações estabelecidas entre Brasil e Alemanha antes e durante a Campanha de Nacionalização. Rahmeier (2009) observa que a implementação da Campanha de Nacionalização afetou a relação diplomática e os apoios comerciais e políticos entre ambos os países, uma vez que “a diplomacia germânica começou a intervir oficialmente junto ao governo brasileiro, em defesa de seus compatriotas, que se viam perseguidos” (RAHMEIER, 2009, p. 31). Em meio a isto, os dois governos defendiam suas próprias concepções de nacionalismo que se distinguiam em dois aspectos.

Um dos aspectos era em relação ao marco temporal. Enquanto o Brasil procurava construir sua nacionalidade se voltando para o futuro, na Alemanha a noção de nação já estava consolidada e havia um imperativo pela preservação do *Deutschtum*.

Outro ponto de divergência era na compreensão jurídica de cidadania. No Brasil, era empregado “o princípio do *jus soli*, onde cidadania e nacionalidade são coisas indistintas e definidas pelo solo de nascimento, ou seja, quem nasce em solo brasileiro é brasileiro” (NEUMANN, 2009, p. 135). No caso alemão, nacionalidade e cidadania eram termos distintos, seguindo o princípio do *jus sanguinis*. Nesse princípio, “a nacionalidade é transmitida pelo sangue, assim, em qualquer lugar, um alemão sempre permanece como tal; já a cidadania é dada pelo local de nascimento” (NEUMANN, 2009, p. 135). Assim, mesmo que o descendente de um imigrante alemão nascesse no Brasil, sua nacionalidade era considerada alemã pelo entendimento jurídico desse país. Além disso, essa compreensão pressupõe que o *Deutschtum* é “perpetuad[o], mesmo longe da pátria de origem, através da cultura, do idioma e dos demais costumes alemães” (DIAS, 2006, p. 23).

No contexto do Rio Grande do Sul, havia uma tendência pela manutenção e preservação do *Deutschtum* vinculado a um sentimento de pertencimento étnico e cultural. Entretanto, mesmo buscando formas de continuidade do *Deutschtum*, os imigrantes alemães e seus descendentes também procuraram se integrar à sociedade e adquirir a cidadania brasileira (WITT, 2008), ou seja, eles não se mantiveram às margens do restante da sociedade.

Tais considerações me levaram a compreender o *Deutschtum* como uma tecnologia que operava na produção de uma subjetividade específica na forma de vida dos imigrantes alemães e seus descendentes. Isto porque essa tecnologia estabelecia um conjunto de princípios e regras que atuava na relação do ser consigo e com os outros e constituía um modo de ser que possuía particularidades relacionadas aos valores, mitos e tradições de uma nacionalidade alemã.

As narrativas dos participantes da pesquisa reforçaram esta consideração. O uso da língua alemã, os costumes e as tradições de origem germânica foram passadas pelas famílias dos participantes e estas práticas os constituíram como defensores da germanidade. Havia, nas narrativas apresentadas, um sentimento de orgulho por pertencerem a famílias que migraram da Alemanha e por possuírem “sobrenome alemão”. Também se percebeu uma forte identificação dos participantes com o “ser alemão/colono”, no que diz respeito à sua nacionalidade e ao entendimento de “ser brasileiro”, ao tratar-se de sua cidadania. Ou seja, os participantes concebiam as noções de nacionalismo e cidadania como dois conceitos distintos, o que se aproxima do entendimento jurídico alemão. Assim sendo, o *Deutschtum* operava na

vida dos imigrantes alemães e seus descendentes, subjetivando-os de tal modo que eles se percebiam muito mais como colonos de descendência alemã do que com cidadania brasileira.

No que se refere à forma de vida escolar, os princípios norteadores do germanismo “eram transmitidos na escola, através do currículo, do conteúdo programático, dos livros didáticos, através da língua alemã e da ação dos professores” (FONSECA, 2007, p. 105). No período da Campanha de Nacionalização, esses princípios norteadores foram, em alguns casos, preservados e, até mesmo, reforçados em forma de rituais escolares “adaptados” às condições impostas pelas medidas nacionalistas.

Das enunciações dos entrevistados foram destacados três rituais escolares que operaram, não apenas em favor do discurso de manutenção do *Deutschtum*, mas como uma tática de manifestação da verdade de que os alemães eram “indivíduos superiores”. O primeiro ritual escolar se relacionava ao civismo, discutindo o ritual escolar de ensinar, aprender e entoar o hino da Alemanha na forma de vida das escolas da imigração alemã, antes e durante o acontecimento da Campanha de Nacionalização.

Diante das narrativas apresentadas, foi possível afirmar que, antes das medidas nacionalistas, se ensinava o hino da Alemanha nas escolas da imigração alemã e que essa era uma prática frequente caracterizada por um ordenamento que incitava a disciplina sobre os corpos dos escolares. Além disso, para os alunos dessas escolas, entoar o hino era uma demonstração de orgulho e respeito por serem de descendência alemã.

Com a proibição do uso da língua alemã, se passou a cantar o hino do Brasil em momentos específicos ligados às demonstrações de civismo. Contudo, apesar do respeito e da posição ordenada dos alunos, para eles, cantar o hino brasileiro não representava o mesmo de quando era possível entoar o hino alemão, uma vez que eles se posicionavam como descendentes de alemães. Ainda sobre esse ritual escolar, foi considerado que o sentimento de superioridade alemã estava presente na fala dos participantes, principalmente quando eles atribuíam um valor maior ao hino da Alemanha do que ao do Brasil, ao entoarem o primeiro com mais “vontade” e demonstram certo desagrado pela proibição do canto do hino alemão.

O segundo ritual escolar analisado foi o uso da língua alemã e de expressões racistas no contexto das escolas da imigração alemã. Das vivências narradas pelos participantes dessa pesquisa, foi observada a ocorrência de uma manutenção do uso da língua alemã no espaço escolar em situações específicas, as quais requeriam dos indivíduos envolvidos certo cuidado para que não fossem ouvidos. Nesse sentido, os alunos e, até mesmo, alguns professores de descendência alemã, em um movimento de contraconduta às imposições do Estado, passaram a usar a fala em alemão de um modo diferente do qual empregavam habitualmente quando não

eram proibidos. Esse novo modo de condução relacionado à fala do alemão no interior das escolas da imigração alemã deu voz a uma forma de racismo existente entre os imigrantes alemães e seus descendentes para com os “brasileiros”.

Nas escolas da imigração alemã havia um tipo de racismo que atuava de modo a separar os “alemães” dos “brasileiros” e hierarquizava os alemães como indivíduos superiores e os “brasileiros” como inferiores, aspecto relacionado à ideologia nazista. Para manifestar o desagrado e para comentar sobre os “brasileiros”, os alunos e alguns professores dessas escolas utilizavam a língua alemã como meio para fazê-lo. Assim, este racismo se configurou como um ritual escolar que atuava na subjetividade dos escolares descendentes de alemães, constituindo-os como indivíduos diferentes daqueles que não falavam alemão.

Por fim, a última seção desse capítulo analisou o uso do livro escolar nas escolas da imigração alemã e como este foi utilizado como parte de um ritual escolar que também produzia e reforçava o sentimento de superioridade alemã nos alunos descendentes de alemães. Primeiramente, foi possível perceber que os livros escolares anteriores à Campanha de Nacionalização traziam elementos que se referiam à cultura alemã, mesmo aqueles impressos em português. Esses livros eram considerados pelos participantes melhores do que aqueles que passaram a ser utilizados posteriormente, porque esses últimos não traziam referências à cultura alemã, referências essas que eram valorizadas pelos alunos das escolas da imigração teutônica.

No caso específico dos livros escolares de matemática, foi identificado que a rotina das aulas de matemática, nas quais o uso do livro escolar era instituído como uma prática recorrente, isso não era ditado apenas pelo professor, mas fazia parte do que esperavam os alunos das aulas de matemática. Assim, o uso do livro escolar nas aulas de matemática se constituía em um ritual nas escolas da imigração alemã, no qual mecanismos de poder atuavam sobre os alunos descendentes de imigrantes alemães com vistas a disciplinar seus corpos.

No capítulo seguinte, discuti os rituais escolares de manifestação da verdade de que os alemães eram “indivíduos superiores”, tendo como foco as narrativas dos participantes sobre a matemática escolar. Mais especificamente, procurei responder o segundo conjunto de questionamentos:

- *Nas enunciações dos entrevistados, é possível identificar rituais da matemática escolar nos quais a tática da manifestação da verdade operava? Que rituais eram esses? Que jogos de linguagem matemáticos estavam presentes nesses rituais? Como eram ensinados tais jogos e que conhecimentos matemáticos ali eram transmitidos?*

Iniciei o sexto capítulo discutindo o que narraram os entrevistados sobre a valorização de seus familiares à aprendizagem da matemática escolar. Eles afirmaram que seus familiares

percebiam diferenças entre a matemática praticada na forma de vida escolar e aquela praticada por eles próprios no cotidiano, e, além disso, consideravam a matemática escolar superior a outros modos de matematizar.

Para os pais dos participantes, era importante que seus filhos dominassem as regras e os jogos de linguagem da matemática escolar, uma vez que estes precisavam honrar com a descendência alemã e preservar a *Deutschtum*. Não aprender essa matemática escolar que era valorizada pelos membros da família causava um sentimento de inferioridade.

Na seção “*Os rituais da matemática escolar presentes nas escolas da imigração alemã*”, em duas partes, analisei nas enunciações dos participantes rituais da matemática escolar que, apesar de serem próximos por tratarem da realização de exercícios nas aulas de matemática, possuíam diferenças quanto ao objetivo das atividades, o posicionamento do professor e de que forma operavam como reforço à verdade de que os descendentes de alemães eram “indivíduos superiores”.

O primeiro conjunto de enunciações tratou da realização de exercícios nas aulas de matemática, enfocando: a estrutura das aulas; a forma como eram ensinados os conhecimentos matemáticos; a distribuição do tempo para as atividades pedagógicas; a importância da realização de todos os exercícios propostos pelo professor; os jogos de linguagem que estavam presentes na realização dos exercícios, bem como as regras que estavam envolvidas em tais jogos de linguagem.

Foi possível observar que as aulas de matemática seguiam, praticamente, a mesma estrutura nas escolas da imigração alemã, em que o professor iniciava explicando os conteúdos matemáticos e apresentava exemplos, nos quais ensinava as regras que deveriam ser seguidas para a aquisição de determinados jogos de linguagem e que eram marcadas pelo formalismo e pela abstração da matemática escolar. Em seguida, o professor passava listas de exercícios para resolução dos alunos em um espaço de tempo definido.

Essas listas eram extensas e apresentavam questões a partir das quais os professores esperavam/exigiam que os alunos deveriam aplicar as mesmas regras gramaticais e os mesmos jogos de linguagem ensinados na explicação e nos exemplos apresentados. Os alunos, durante a execução da tarefa, não podiam conversar ou tirar dúvida com colegas e eram vigiados pelo professor. Entretanto, foram identificados movimentos de contraconduta na realização dos exercícios, pois haviam escolares que utilizavam os dedos da mão para calcular, a fim de realizar as contas corretamente, uma prática que era inaceitável pelos professores.

Aqueles alunos que conseguiam realizar todas as questões de acordo com o que era esperado pelo professor eram reconhecidos como bons alunos, e por isso bons descendentes de

alemães. Nas escolas da imigração alemã, saber os jogos de linguagem da matemática escolar era valorizado tanto pelos professores, quanto pelos familiares e isso agiu na subjetividade dos escolares, conduzindo-os de tal forma que, para eles, saber a matemática escolar era condição necessária para que fossem identificados como “bons alemães”. Nesse contexto, aqueles que não obtinham sucesso na matemática se sentiam inferiores, pois também queriam ter essa característica que os definia como um “bom alemão”.

No segundo conjunto de enunciações a discussão se centrou no ritual da matemática escolar de realização de contas consideradas difíceis e a análise desse ritual foi dividida em duas etapas. A primeira parte tratou dos conhecimentos matemáticos, dos jogos de linguagem que estavam presentes na resolução dos desafios e das contas difíceis e como esse ritual da matemática escolar posicionava os escolares.

Dessa etapa foi identificado que os conteúdos que eram qualificados como difíceis ou complicados envolviam os cálculos aritméticos de multiplicação e divisão com números elevados e operações com números fracionários ou decimais. Nessas atividades, também era esperado/exigido pelo professor que o aluno aplicasse corretamente os algoritmos, que todas as etapas do cálculo estivessem registradas e que apresentassem exatidão e precisão nos resultados, ressaltando, mais uma vez, o forte caráter formalista da matemática escolar nas escolas da imigração alemã.

Também foi possível constatar que as contas consideradas difíceis posicionavam os alunos em duas categorias: uma daqueles que conseguiam realizar corretamente as contas e outra daqueles que não realizavam corretamente as atividades ou não faziam uso dos jogos de linguagem matemáticos ensinados pelo professor. Os alunos que se enquadravam na primeira categoria eram posicionados como inteligentes, destaques e exemplos a serem seguidos.

A segunda etapa de análise focou na questão de que o ritual matemático da resolução de contas difíceis promovia o atrito e a divisão dos alunos das escolas da imigração alemã em dois grupos, um dos “filhos de alemães” e outro dos “filhos de brasileiros”. Conforme as enunciações, em alguns casos, os próprios professores eram coniventes ou estimulavam essa separação, ao elogiarem os alunos descendentes de alemães que conseguiam resolver as contas difíceis e não dispensarem o mesmo tratamento àqueles que não eram de descendência alemã, mas que também conseguiam resolver corretamente as contas difíceis.

Além disso, conforme a análise das enunciações, os alunos de descendência alemã consideravam que para serem reconhecidos como alemães de verdade, eles deveriam ter um desempenho positivo na matemática escolar, especialmente na realização de exercícios considerados difíceis. Isso porque a matemática era posicionada como uma disciplina de difícil

aprendizagem e eles, considerando sua descendência alemã, eram indivíduos superiores. Assim, era como uma obrigação conseguir realizar as contas difíceis. Nesse sentido, o ritual escolar de realização de contas difíceis ou desafios matemáticos reforçava a verdade de superioridade alemã que circulava entre os imigrantes alemães e seus descendentes.

Em síntese, aqui apresentei os argumentos desenvolvidos nos dois capítulos de análise do material de pesquisa, procurando destacar os principais aspectos de como as escolas da imigração alemã e, em particular, a matemática escolar, operavam como parte dos processos de subjetivação que foram submetidos os escolares descendentes de imigrantes alemães.

Ao tomar conhecimento de autores como Witt, Neumann, Rahmeier e Gertz, que tratam da temática da imigração alemã no Rio Grande do Sul por uma abordagem que se distancia da historiografia clássica, de caráter mais romanceada, passei a compreender o contexto da imigração alemã desde outra perspectiva.

Ademais, a escolha da fundamentação teórica, centralizada na subjetividade e nos processos de subjetivação, como discutido por Foucault, se mostrou produtiva para analisar as narrativas e selecionar os excertos que conformaram o *corpus* do estudo, que estão centrados nos processos de subjetivação postos em operação durante o período que os entrevistados frequentaram escolas da imigração alemã. Isso porque, em conformidade com o referencial teórico foucaultiano, as escolas, enquanto orientadas por regimes de visibilidade, enunciação e sanções normalizadoras, são espaços que sujeitam os indivíduos pela dependência e pelo controle em uma relação estabelecida com o outro. E também porque ali os indivíduos operam sobre si mesmos pelas tecnologias do eu internalizadas e pelo regime de verdade-saber instaurado na instituição escolar.

A trajetória analítica que aqui brevemente comentei possibilitou construir o argumento central da Tese: **nas formas de vida da imigração alemã do Rio Grande do Sul, no período da Campanha de Nacionalização, era assumida como uma verdade que os descendentes alemães eram “indivíduos superiores” e a matemática escolar era utilizada para reforçar tal manifestação.** Quanto mais me debruçava sobre as narrativas que havia transcrito e percebia latente a presença de um discurso de “superioridade” dos indivíduos descendentes de alemães, tanto no meio familiar, mas principalmente na forma de vida escolar, mais convicta ficava da consistência desse argumento, mais compreendia como os rituais escolares, em especial aqueles vinculados à matemática escolar, operavam para reforçar a manifestação da verdade de “superioridade alemã”.

É interessante observar que nenhum dos sete entrevistados estudou na mesma escola da imigração alemã. Nem antes, nem durante a Campanha de Nacionalização. No entanto, em

muitos casos, os rituais e práticas escolares se repetiram nas diferentes narrativas, o que possibilitou agrupar diferentes conjuntos de enunciações em torno de um ritual escolar ou de uma categoria analítica. Isso mostra o quanto as escolas da imigração alemã seguiam certos preceitos que estabeleciam semelhanças de família entre elas, indicando que a verdade de que os descendentes alemães eram “indivíduos superiores” amplamente circulava nas formas de vida da imigração alemã do Rio Grande do Sul, no período da Campanha de Nacionalização.

Durante a análise do material de pesquisa, muitas vezes parei para refletir sobre algumas possíveis implicações da Tese para o contexto da Educação que hoje se apresenta. Questões em torno da migração, das formas de racismo e de preconceito e da relação família-escola, associadas ou não à matemática escolar, foram sendo elaboradas com a escrita da Tese, produzindo “coisas” em mim, me subjetivando, me constituindo, me modificando e me distanciando, em certos aspectos, da estudante que dava início a seu curso de Doutorado em Educação.

Finalizo esta Tese compartilhando alguns questionamentos que foram me mobilizando ao longo desses quatro anos como doutoranda:

- Como discutido no capítulo de introdução, a migração hoje é um fenômeno mundial. A cada ano, são milhares de pessoas que saem de seus países em busca de novas oportunidades e de uma vida melhor, longe de guerras e represálias políticas ou religiosas. Em muitos casos, crianças e adolescentes em idade escolar também migram para países que possuem um sistema educacional diferente daquele em que se encontravam. As perguntas que me fiz ao pensar nessa situação estão relacionadas ao acolhimento desses jovens nas escolas do Brasil: de que forma se dá essa adaptação? Existe algum tipo de cuidado para que esses jovens migrantes se sintam parte integrante da comunidade escolar? Quais os índices de aprovação/reprovação e, até mesmo, de evasão dessas crianças e jovens? E, no caso em que os migrantes não falam o idioma português: como eles se comunicam? A escola proporciona o ensino do português? Há práticas de bilinguismo? No que diz respeito à matemática escolar: o ensino e a aprendizagem dos conteúdos matemáticos são adaptados? Por ser considerada uma disciplina difícil pelos jogos de linguagem e pelas regras gramaticas que lhe são próprias, como se dá a relação entre os migrantes e a aprendizagem dos jogos de linguagem matemáticos praticados nas escolas brasileiras? As aulas de matemática procuram promover a inclusão desses jovens, ou os excluem?
- Ainda sobre os migrantes em idade escolar e que estejam frequentando o espaço da escola, um ponto chave é a questão das formas de racismo a que esses podem estar sendo

submetidos, seja por outros alunos, seja pelos professores ou demais integrantes da comunidade escolar. Racismos que podem ser exercidos com base em sua própria dificuldade de comunicação, em seu credo religioso, nas vestimentas que utiliza, na cor de sua pele, em sua nacionalidade, em seus costumes e tradições... Pergunto-me: de que forma essas práticas são vistas pela escola, e se elas são vistas? Como é trabalhado com os demais alunos a presença de um aluno migrante no espaço escolar? Que medidas preventivas existem para coibir as manifestações de racismo e de preconceito? E que medidas são adotadas quando há manifestações de racismo e de preconceito?

- No desenvolvimento da pesquisa, foi possível perceber que as famílias dos alunos descendentes de alemães valorizavam a escola, a figura do professor e, até mesmo, o ensino da matemática escolar, e havia uma relação próxima entre família e escola. Isso, tendo em vista, a própria tradição de escolarização pública que já estava consolidada em países como a Alemanha. Hoje, se percebem mudanças na relação das famílias com a escola. Mesmo que predomine ou se busque uma relação de parceria entre essas duas instituições, esta relação é marcada por diversos conflitos. Como poderíamos estabelecer uma relação mais próxima e menos conflituosa entre essas duas instituições?
- Os jogos de linguagem da matemática praticada na forma de vida escolar nas escolas da imigração alemã antes e durante a Campanha de Nacionalização eram marcados pela supremacia do cálculo escrito, pela abstração, pelo formalismo do uso de algoritmos e pelo rigor em seguir as regras da matemática escolar ensinada pelos professores. Em sintonia com as pesquisas realizadas pelo GIPEMS, em diversos outros contextos, se percebe que essas marcas se mantêm presentes nas formas de vida escolares e estão vinculadas à dificuldade em aprender matemática. Como a escola poderia pensar outras formas de se ensinar e de se aprender matemática? As pesquisas realizadas até aqui dão pistas para se pensar outras práticas, mas parece haver ainda um distanciamento entre as discussões apresentadas pelas pesquisas e a instituição escolar. Como aproximar essas duas instâncias? Existem meios para estabelecer vínculos mais próximos entre o que se faz em pesquisa e o que se pratica na escola?
- Como pode ser observado na Tese, a matemática escolar operava de modo a reforçar a verdade de “superioridade dos indivíduos de descendência alemã” que circulava entre os imigrantes alemães e seus descendentes no período da Campanha de Nacionalização. Hoje podemos pensar que a matemática escolar opera reforçando outras verdades. Quais dessas verdades estão relacionadas a discursos de superioridade e de racismo? Como a matemática escolar pode operar de forma a minimizar os discursos de ódio e de

preconceito presentes na forma de vida escolar? Ela pode vir a contribuir para a garantia do respeito às diferenças?

- Em municípios dos estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, há um amplo movimento de resgate pelas tradições e costumes provenientes da imigração alemã. Escolas ensinam o alemão como segunda língua e festividades de valorização da cultura germânica ocorrem nos espaços escolares. Pergunto-me de que modo tal resgate das tradições e dos costumes da imigração operam na forma de vida escolar. Quais as intenções de governo para a condução da população que estão atreladas a esse movimento? Como o discurso da valorização da cultura alemã atua nos processos de subjetivação dos escolares? E se a verdade de “superioridade dos descendentes de alemães” circula em tais espaços?

Com essas indagações, finalizo a Tese. Aliviada, sim, por ter dado conta de uma pesquisa que, em muitos momentos, parecia que se alongaria muito mais. Mas é preciso dizer: já com saudade de tudo aquilo que envolveu sua realização: as horas de estudo, de escrita, das conversas com meus entrevistados, da transcrição de suas falas, quando revivia o que juntos havíamos conversado. Ao escrever as últimas linhas deste texto e rememorar o que com ele e a partir dele vivi, como uma mulher jovem, professora e pesquisadora, estou convicta de que essas não serão as únicas e últimas indagações que este trabalho me suscitou e de que ele é somente mais uma etapa de muitas outras que ainda estão por vir, e que me farão ser outra daquela que me tornei hoje.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Guida de. From mathematics learning out-of-school to multicultural classrooms: a cultural psychology perspective. **Handbook of International Research in Mathematics Education**. 2. ed. New York and London: Lyn d. English, 2008, p. 352-384.
- ABREU, Guida de. School numeracy in relation to home cultures. In: ASKEW, Mike; BROWN, Margarete (Org.). **Teaching and Learning Primary Numeracy: Policy, Practice and Effectiveness**. Bera: Research Review Series, 2001, p. 39-44.
- ABREU, Guida de; CLINE, Tony. Parents' representations of their children's mathematics learning in multiethnic primary schools. **British Educational Research Journal**, v. 31, n. 6, dez. 2005, p. 697-722.
- ALMEIDA, João José Rodrigues Lima de. Se as pulgas desenvolvessem um rito, ele estaria relacionado ao cão. **Revista Filosófica**. Curitiba, v. 21, n. 29, p.369-382, jul./dez. 2009.
- ALMEIDA, João José Rodrigues Lima de. Prefácio. In.: WITTGENSTEIN, Ludwig. Observações sobre 'O ramo de ouro' de Frazer. **Revista Digital AdVerbum**. v. 2, n. 2, p. 186-231, jul./dez. 2007.
- AMSTAD, Theodor. **Hundert Jahre Deutschum in Rio Grande do Sul, 1824-1924**. Porto Alegre: Typographia do Centro, 1924.
- AQUINO, Julio Groppa. A difusão do pensamento de Michel Foucault na educação brasileira: um itinerário bibliográfico. **Revista Brasileira de Educação**. v. 18, n. 53, p. 301-324, abr./jun. 2013.
- ARAÚJO, Laura Filomena Santos de. **Processos de subjetivação inscritos na constituição da experiência de si da/o enfermeira/o, nas práticas assistenciais de um cenário de trabalho exemplar** – a Unidade de Terapia Intensiva. 2005. 235f. Tese (Doutorado em Enfermagem Fundamental). Universidade Federal de Mato Grosso, Ribeirão Preto, 2005.
- ARENDT, Isabel Cristina. **Representações de germanidade, escola e professor no Allgemeine Lehrerzeitung für Rio Grande do Sul** [Jornal Geral para o professor no Rio Grande do Sul]. Tese (Doutorado em História). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2005.
- AVELINO, Nildo. Governamentalidade e anarqueologia em Michel Foucault. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 25, n. 74, p. 139-195, out. 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1991.
- BIEMBENGUT, Maria Salett; GAERTNER, Rosinète. Livro didático de matemática de escola teuto-brasileira: considerações sobre a obra de Ferdinand Hackbart, Konrad Glau e Hermann Lange de 1906. **Revista Brasileira de História da Matemática**. v. 10, n. 20, p.173-192, out./mar. 2011.
- BOJE, David M. **Storytelling Organization**. London: Sage, 2008.

BONIN, Iara Tatiana. **E por falar em povos indígenas...: quais narrativas contam em práticas pedagógicas?** 2007, 220f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1934)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 30 jun. 2013.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil (1824)**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 25 jun. 2013.

BRASIL. **Decreto nº 3010 de 30 de agosto de 1938**. Regulamenta o decreto-lei n.406, de 4 de maio de 1938, que dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/dec%203.010-1938?OpenDocum>. Acesso em: 28 ago. 2013.

BRASIL. **Decreto-lei nº 1545 de 25 de agosto de 1939**. Dispõe sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1545-25-agosto-1939-411654-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 04 set. 2013.

BRASIL. **Decreto-lei nº 1006 de 30 de dezembro de 1938**. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 04 set. 2013.

BRASIL. **Decreto-lei nº 868 de 18 de novembro de 1938**. Cria, no Ministério da Educação e Saúde, a Comissão Nacional de Ensino Primário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-868-18-novembro-1938-350829-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 28 ago. 2013.

BRASIL. **Decreto-lei nº 406 de 4 de maio de 1938**. Dispõe sobre a entrada, de estrangeiros no território nacional. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEL%20406-1938?OpenDocument>. Acesso em: 28 ago. 2013.

BRASIL. **Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834**. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de Outubro de 1832. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lim%2016-1834?OpenDocument>. Acesso em: 01 jul. 2013.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: <<https://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/viwTodos/3B10796E9DC5250B8325795200516990?OpenDocument&HIGHLIGHT=1,Manda%20criar%20escolas%20de%20primeiras%20letras%20em%20todas%20as%20cidades,%20vilas%20e%20lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%20E9rio>>. Acesso em: 01 jul. 2013.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 21 de mai. 2015.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 21 de mai. 2015.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 21, p. 17-39, set./dez. 2002.

BREDEMEIER, Maria Luísa Lenhard. **O português como segunda língua nas escolas da imigração alemã**: um estudo do Jornal da Associação de Professores Teuto-Brasileiros Católicos do Rio Grande do Sul (1900 – 1939). Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

BRZOZOWSKI, Ian. Migração internacional e desenvolvimento econômico. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 26. n. 75. p. 137-156, mai./ago. 2012.

CARVALHO, Edgard de Assis. Magia, religião, ciência: Ludwig Wittgenstein e o Ramo de Ouro de James George Frazer. **Hypnos**. n. 1, p. 29-41, 1996.

CASTRO, Edgar. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CEM anos de germanidade no Rio Grande do Sul 1824-1924. São Leopoldo: UNISINOS, 1999.

CINTO, Gregory de Jesus Gonçalves. **Corpo, escola e processos de subjetivação**: a Educação Física no Programa “São Paulo Faz Escola”. 2012. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão. **Wittgenstein**: linguagem e mundo. São Paulo: Annablume, 1998.

DELEUZE, Gilles. Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

DIAS, Gustavo Tentoni. **Cultura, política e alfabetização no Brasil**: a ‘Segunda Campanha de Nacionalização’ do ensino (1938-1945). 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

DÍAZ, Esther. **Entre la tecnociencia y el deseo**: la construcción de una epistemología ampliada. 2.ed. Buenos Aires: Biblos, 2010a.

DÍAZ Esther. **Las grietas del control**: vida, vigilancia y caos. Buenos Aires: Biblos, 2010b.

DREHER, Martin. O Estado Novo e a Igreja Evangélica Luterana. In: MÜLLER, Telmo Lauro (Org). **Nacionalização e imigração alemã**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1994. p. 27-66.

DREHER, Martin Norberto. **Igreja e germanidade**: estudo crítico da história da igreja evangélica de confissão luterana no Brasil. São Leopoldo: Sinodal, 1984.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DUARTE, Claudia Glavam. **A “realidade” nas tramas discursivas da Educação Matemática Escolar**. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

DUHART, Olga Grau. Narrativas e experiência. In.: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (Org.). **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

DUSSEL, Inês. Foucault e a escrita da história: reflexões sobre os usos da genealogia. **Educação & realidade**. v. 29, n. 1, p. 45-68, jan./jun. 2004.

DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula**: uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.

EIDAM, Rodrigo. **O processo pedagógico e a formação do imigrante alemão nas colônias de Bom Jardim do Sul e Witmarsum (Paraná)**. 2009. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, PR, 2009.

EISSLER, João Roberto. **Contribuições da escola teuto-brasileira ao ensino de matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2012. 112f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática). Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2012.

ENGELMANN, Erni Guilherme. **A Saga dos Alemães**: do Hunsrück para Santa Maria do Mundo Novo. v.1. Igrejinha: [s.n], 2004.

FAÉ, Rogério. A genealogia em Foucault. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 9, n. 3, p. 409-416, set./dez. 2004.

FAUTH, Adonis Valdir. Naturalização e cidadania do colono alemão no século XIX. In: ARENDT, Isabel Cristina; WITT, Marcos Antônio (Orgs.). **História, cultura e memória: 180 anos de imigração alemã**. São Leopoldo: Oikos, 2005, p.63-74.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**. n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FONSECA, Márcio Alves da. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC, 2003.

FONSECA, Maria Angela Peter da. **Estratégias para a preservação do germanismo (Deutschum)**: gênese e trajetória de um collegio teutobrasileiro urbano em Pelotas (1898-

1942). 2007. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II: curso no Collège de France (1983-1984)**. São Paulo: Martins Fontes, 2011b.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito: curso no Collège de France (1981-1982)**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011a.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos: curso no Collège de France, 1979-1980 (excertos)**. São Paulo/Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008, v. 2.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 3: o cuidado de si**. 9. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos: ética, sexualidade, política**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, v. 5.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. Tecnologias de si. **Verve**, n. 6, p. 321-60, 2004b.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. 29. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004a.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos: estratégia, poder-saber**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, v. 4.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. 8. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Tradução Andrea Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FREITAS, Josi Aparecida de. **A constituição do sujeito professor da educação profissional e tecnológica em um curso do PROEJA: cartografando processos de subjetivação**. 2014. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2014.

GAERTNER, Rosin ete. **A matemática escolar em Blumenau (SC) no período de 1889 a 1968**: da Neue Deutsche Schule   Fundação Universidade Regional de Blumenau. 2004. 248f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

GALLO, S lvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: **Anais do II Congresso Internacional Cotidiano**: Diálogos sobre Diálogos. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, p. 1 – 16, 2008.

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti. História Oral e Educação Matemática: de um inventário a uma regulação. **Zetetiké**, v. 11, n. 19, p. 9-55, jan./jun. 2003.

GERTZ, Ren  Ernaini. Luteranos gaúchos e política brasileira ao final da Segunda Guerra Mundial. **Revista Brasileira de História das Religiões**, Maringá, Edição Especial, p. 213-228, jan. 2013.

GERTZ, Ren  Ernaini. A República no Rio Grande do Sul: política,  tnia e religião. **História Unisinos**, São Leopoldo, v. 14, n. 1, p. 38-48, jan./abr. 2010.

GERTZ, Ren  Ernaini. Os “súditos alemães” no Brasil e a “pátria-mãe” Alemanha. **Espaço Plural**, v. 9, n. 19, p.67-73, 2008.

GERTZ, Ren  Ernaini. **O perigo alemão**. Porto Alegre: Editora da Universidade UFRGS, 1991.

GERTZ, Ren  Ernaini. **O fascismo no sul do Brasil**: nazismo, germanismo, integralismo. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

GHIDINI, Clara Maria; CARNIEL, Jussara Reis. A religiosidade. In: REINHEIMER, Dalva Neraci (Org.). **Terra, gente e f **. Aspectos históricos de Taquara do Mundo Novo. Taquara: Faccat, 2005.

GILBERT, Martin. **A Segunda Guerra Mundial**: os 2174 que mudaram o mundo. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2014.

GIONGO, Ieda Maria. **Educação Matemática e disciplinamento de corpos e saberes**: um estudo sobre a Escola Estadual Técnica Agrícola Guaporé. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, São Leopoldo, 2008.

GLOCK, Hans-Johann. **Dicionário Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

GLORIA, D lia Maria Andrade. Relação entre escolaridade e diferenças constitutivas das fratrias. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 30, p. 31-42, abr. 2005.

GRAFETST TTER, Andrea. Relações literárias franco-germânicas como origem do Hino Nacional Alemão?. **Brathair**, v. 14, n. 2, p. 67-78, 2014.

GROS, Frédéric. A propósito de A hermenêutica do sujeito. **Mnemosine**, v. 8, n. 2, p. 316-330, 2012.

GROS, Frédéric. Situação do curso. In: FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II: curso no Collège de France (1983-1984)**. São Paulo: Martins Fontes, 2011b.

GROS, Frédéric. Situação do curso. In: **A hermenêutica do sujeito: curso no Collège de France (1981-1982)**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011a.

GROS, Frédéric. O cuidado de si em Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Figuras de Foucault**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 127-138.

GRÜTZMANN, Imgart. A mágica flor azul: canções, romantismo, nostalgia e continuidade no germanismo. **Revista Escritas**, Araguaína, v. 1, p. 1 – 29, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

HENNING, Paula Corrêa; LOCKMANN, Kamila. Provocações no campo da história: Nietzsche e Foucault pensadores do presente. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, v. 10, n. 2, p. 113-120, mai./ago. 2010.

HILLESHEIM, Valério. A descrição gramatical em Wittgenstein. **Ideação**. Feira de Santana, n. 24, p. 15-31, jan./jun. 2011.

História da Educação. **Asphe**. Pelotas, n. 11, p. 249-287, abr. 2002.

HUNSCHÉ, Carlos Henrique. **O biênio 1824/25 da imigração e colonização alemã no Rio Grande do Sul** (Província de São Pedro). 2.ed. Porto Alegre: A Nação, 1975.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **IBGE @cidades: Taquara**. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?codmun=432120&search=rio-grande-do-sul%7Ctaquara%7Cinfogr%E1ficos:-dados-gerais-do-munic%EDpio&lang=>>>. Acesso em: 14 out. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Coleção Documentos da Educação Brasileira**. Brasília: 2004.

JØRGENSEN, Kenneth Mølberg. Antenarrative writing: Tracing and representing living stories. In.: BOJE, David M. **Storytelling and the Future of Organizations: An Antenarrative Handbook**. New York: Routledge, 2011. p. 284-297

JØRGENSEN, Kenneth Mølberg; BOJE, David M. Resituating narrative and story in business ethics. **Business Ethics: A European Review**, v. 19, n. 3, p. 253-264, jul. 2010.

JØRGENSEN, Kenneth Mølberg; NUNEZ, Heilyn Camacho. Ethics and organizational learning in higher education. **The International Conference on Higher Education proceeding**, 2010.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

JUNGES, Débora de Lima Velho. **Família, escola e Educação Matemática: um estudo em localidade de colonização alemã do Vale do Rio dos Sinos – RS**. 2012. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

JÚNIOR, Alberto Ranquetat. A campanha de Olavo Bilac e a criação da Liga da Defesa Nacional. **Revista UEPG**, Ponta Grossa, v. 19, n. 1, p. 9-17, jan./jun. 2011.

KESKE, Cátia. **O trabalho e a Educação de Jovens e Adultos** – compreensões a partir do (re)encontro de trabalhadores-estudantes com a escola em Panambi/RS. 2011. 228f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2011.

KNIJNIK, Gelsa. Fazer perguntas... ter a cabeça cheia de pontos de interrogação: uma discussão sobre etnomatemática e modelagem matemática escolar. **Unión** (San Cristobal de La Laguna), v. 44, p. 10-23, 2015.

KNIJNIK, Gelsa. Etnomatemáticas en movimiento: Perspectiva Etnomatemática, sus formulaciones teóricas y ejemplificaciones. **RLE** (Pasto), v. 7, p. 139-151, 2014.

KNIJNIK, Gelsa [et al.]. **Etnomatemática em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012b.

KNIJNIK, Gelsa. Differentially positioned language games: ethnomathematics from a philosophical perspective. **Educational Studies in Mathematics**, v. 80, n. 1-2, p. 87-100, 2012a.

KNIJNIK, Gelsa. La oralidad y la escrita en la educación matemática: reflexiones sobre el tema. **Educación Matemática**, México, v. 18, 2006, p. 149-164.

KNIJNIK, Gelsa. Educação matemática e diversidade cultural: matemática camponesa na luta pela terra. In: PALHARES, Pedro (Org.). **Etnomatemática: um olhar sobre a diversidade cultural e a aprendizagem matemática**. Ribeirão Preto: Edições Húmus, 2008, p. 131-156.

KNIJNIK, Gelsa; VALERO, Paola; JØRGENSEN, Kenneth Mølberg. El discurso de la educación matemática en la perspectiva de la gubernamentalidad. **II Seminario Internacional pensar de otro modo: Resonancias de Foucault en la educación** p. 1-10, 2014.

KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda. Programa Escola Ativa, escolas multisseriadas do campo e Educação Matemática. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 39, p. 211-225, 2013.

KOHAN, Walter Omar. Do fascismo ao cuidado de si: Sócrates e a relação com um mestre artista da existência. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. (Org.). **Para uma vida não fascista**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 415-426.

KOHAN, Walter Omar. **Infância: entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOHAN, Walter Omar. Subjetivação, Educação e Filosofia. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 18, n. 34, p. 143-158, jul./dez. 2000.

KONRAYH, Ângela Maria. O papel das sociedades. In: REINHEIMER, Dalva Neraci (Org.). **Terra, gente e fé**. Aspectos históricos de Taquara do Mundo Novo. Taquara: Faccat, 2005.

KREUTZ, Lúcio. Escolas étnicas no Brasil e a formação do Estado Nacional: a nacionalização compulsória das escolas dos imigrantes (1937-1945). **Poiésis**, Unisul, Tubarão, v. 3, n. 5, p. 71-84, jan./jun. 2010.

KREUTZ, Lúcio. Livros escolares e imprensa educacional periódica dos imigrantes alemães no Rio Grande do Sul, Brasil, 1870-1939. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 31, n. 17, p. 24-52, jan./abr. 2008.

KREUTZ, Lúcio. Periódicos na literatura educacional dos imigrantes alemães no RS (1900-1939). **30ª Reunião Anual da Anped**, Caxambu, p. 1-13, 2007.

KREUTZ, Lúcio. A representação de identidade nacional em escolas da imigração alemã no Rio Grande do Sul. **História da Educação** (UFPel), Pelotas - FAE/UFPEL, v. 3, n. 5, p. 141-165, 1999.

KREUTZ, Lúcio. **Material didático e currículo na escola teuto-brasileira do Rio Grande do Sul**. 1. ed. São Leopoldo: UNISINOS, 1994.

KREUTZ, Lúcio. **O professor paroquial**: Magistério e imigração alemã. 1. ed. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1991.

KREUTZ, Lúcio; ARENDT, Izabel Cristina (Org.). **Die Schulbücher der Deutschbrasilianischen Schulen, 1832-1940 / Os livros didáticos das escolas da imigração alemã no Brasil, 1832-1940**. (Publicação digitalizada da coletânea, com introdução explicativa sobre a fonte em língua alemã e portuguesa). 1. ed. São Leopoldo: UNISINOS, 2007.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidade. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barrete (Org.). **A aventura (auto) biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LARROSA, Jorge. Narrativa, identidad y desidentificación. In: LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura**. Barcelona: Laertes, 1996, p. 461-482.

LARROSA, Jorge. “Tecnologias do eu e educação”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

LEMOES, Vanessa dos Santos. **Propaganda e coerção na política educacional do Estado Novo (1937-1945)**. 2012. 182f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

LOCKMANN, Kamila. **A proliferação das Políticas de Assistência Social na educação escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal**. 2013. 317f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

LOPES, Maura Corcini; DAL’IGNA, Maria Cláudia. Subjetividade docente, inclusão e gênero. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 120, p. 851-867, jul./set. 2012.

LOPES, Maura Corcini; MORGENSTERN, Juliane Marschall. Inclusão como matriz de experiência. **Pro-Posições**, v. 25, n. 2, p. 177-193, mai./ago. 2014.

LOPES, Maura Corcini; RECH, Tatiana Luiza. Inclusão, biopolítica e educação. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 210-219, maio/ago. 2013.

LORENZ, Karl M.; VECCHIA, Ariclé; FERREIRA, Antonio Gomes. A escola alemã versus as políticas educacionais nacionais na primeira metade do século XX: transformando imigrantes alemães em cidadãos brasileiros. **Education Faculty Publications**. v. 1, n. 1, p. 1-17, 2008.

LOUREIRO, Carine Bueira. **Disseminação das tecnologias digitais e promoção da inclusão digital na educação pública: estratégias da governamentalidade eletrônica**. 2013. 210f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

MACHADO, Roberto. **Foucault, a ciência e o saber**. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.

MAGALHÃES, Giovanna Modé. O direito humano à educação e as migrações internacionais contemporâneas: notas para uma agenda de pesquisa. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.2, n.2, p. 47-64, dez. 2012.

MAGALHÃES, Giovanna Modé; SCHILLING, Flávia. Imigrantes da Bolívia na escola em São Paulo: fronteiras do direito à educação. **Pro-posições**. Campinas, v.23, n.1, p. 43-63, jan./abr. 2012.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. **Autoajuda e educação: uma genealogia das antropotécnicas contemporâneas**. 2012. 310f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MAURO, Suzeli. **Uma história da matemática escolar desenvolvida por comunidades de origem alemã no Rio Grande do Sul no final do século XIX e início do século XX**. 2005. 251f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2005.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. 2011. 189f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

MONTEIRO, Alexandrina. A etnomatemática em cenários de escolarização: alguns elementos de reflexão. In: KNIJNIK, Gelsa (Org.); OLIVEIRA, Cláudio José (Org.); WANDERER, Fernanda (Org.). **Etnomatemática: currículo e formação de professores**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

MORENO, Arley R. **Wittgenstein: ensaio introdutório**. Rio de Janeiro: Taurus, 1986.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 329-410, mai./ago. 2010.

MÜLLER, Elio Eugenio. **Três Forquilhas (1826-1899)**. Fase de formação da colônia. Curitiba: Fonte, 1992.

NAÇÕES UNIDAS. Assembléia Geral. **Declaração universal dos direitos humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Nova Iorque, 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 19 mai. 2015.

NEGRÃO Régis Ferreira. **Imigração alemã e educação católica na Curitiba de finais do século XIX e XX**. 2008. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade São Francisco, SP, 2008.

NEUMANN, Rosane Marcia. Imigração e identidade étnica: a construção do “ser alemão” no Sul do Brasil. **História: Debates e Tendências**, v. 14, n. 1, p. 94-107, jan./jun. 2014.

NEUMANN, Rosane Marcia. Colonização e exclusão: lavradores nacionais e colonos no complexo colonial da colonizadora Meyer (Planalto Rio-Grandense, 1897-1932). **Tempos Históricos**, v. 16, p. 313 – 336, 2012.

NEUMANN, Rosane Marcia. **Uma Alemanha em miniatura: o projeto de imigração e colonização étnico particular da Colonizadora Meyer no noroeste do Rio Grande do Sul (1897-1932)**. 2009. 632 f. Tese (Doutorado em História), PUCRS, Porto Alegre, 2009.

NICARETTA, Elisângela Isabel; GIONGO, Ieda Maria. Educação matemática, etnomatemática e recursos tecnológicos: potencialidades da prática pedagógica investigativa. **Signos**, v. 35, n. 1, p. 37-52, 2014.

NOBRE, Sônia Aparecida dos Santos. **Associação dos Professores Teuto-Brasileiros do Estado de São Paulo: uma reconstrução histórica da trajetória de um órgão associativo voltado à educação étnica no período de 1916-1938**. 2004. 232f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, SP, 2004.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **O governo pedagógico**: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem. 2009. 266f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

O'TOOLE, Sarah; ABREU, Guida de. Parents' past experiences as a mediational tool for understanding their child's current mathematical learning. **European Journal of Psychology of Education**, n.1, 2005, p. 75-89.

OLIVEIRA, Sabrina Silveira de. **Matemáticas de formas de vida de agricultores do município de Santo Antônio da Patrulha**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2011. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

OLIVEIRA, Sandra de. **Tornar-se professor/a**: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência. 2015. 253 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

PAIVA, César. Escola de língua alemã no Rio Grande do Sul: o nazismo e a política de nacionalização. In.: FIORI, Neide Almeida (Org.). **Etnia e educação**: a escola "alemã" do Brasil e estudos congêneres. Florianópolis: UFSC, 2003.

PATARRA, Neide Lopes. Migrações internacionais: teorias, políticas e movimentos sociais. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 20, n. 57, p. 7-24, ago. 2006.

PAULA, José Fabiano de. **"O que a escola começa, o exército continua"**: a Campanha de nacionalização durante o Estado Novo nos núcleos coloniais teuto-brasileiros do Rio grande do Sul. 2006. 221. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências). UNIJUÍ, Ijuí, 2006.

POPKEWITZ, Thomas S. Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. **Revista de Educación**, n. 305, 1994.

PORTO, Aurélio. **O trabalho alemão no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Estabelecimento Gráfico Santa Terezinha, 1934.

QUADROS, Claudemir de. Lourenço Filho: reformador da educação no Rio Grande do Sul. **Estudos RBEP**. Brasília, v. 90, n. 224, p. 204-222, jan./abr. 2009.

QUADROS, Claudemir. O discurso que produz a reforma: nacionalização do ensino e reforma educacional no Rio Grande do Sul (1937-1945). **XXIV Simpósio Nacional de História**. São Leopoldo, p. 1-9, 2007.

QUADROS, Claudemir de. **Reforma, ciência e profissionalização da educação: o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

QUEIROZ, André. **O presente, o intolerável...** (Foucault e a História do Presente). Rio de Janeiro, Sete Letras, 2004.

RAGO, Margareth Rago A história do presente em Michel Foucault. **Anais do XVIII Encontro Regional de História – O historiador e seu tempo**. Assis, p. 1-8, 2006.

RAHMEIER, Andrea Helena Petry. **Relações diplomáticas e militares entre a Alemanha e o Brasil: da proximidade ao rompimento (1937-1942)**. 2009. 390 f. Tese (Doutorado em História). PUCRS, Porto Alegre, 2009.

RAMBO, Arthur Blásio. **A escola comunitária teuto-brasileira católica**. 1. ed. São Leopoldo: UNISINOS, 1994.

RAMOS, Douglas Rossi. **O sujeito pedagógico na configuração social da atualidade: análise de discursos sobre educação a partir da Pátio – Revista Pedagógica e da noção de discursos onda**. 2011. 178f. Dissertação (Mestre em Psicologia). Universidade Estadual Paulista, Assis, 2011.

RAMOS, Lucas Eduardo. **A história da nação brasileira contada pelos livros escolares teuto-brasileiros**. 2011. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário La Salle, Canoas, 2011.

REINHEIMER, Dalva Neraci. A contribuição alemã na formação de Taquara do Mundo Novo. In.: REINHEIMER, Dalva Neraci (Org.). **Terra, gente e fé**. Aspectos históricos de Taquara do Mundo Novo. Taquara: Faccat, 2005.

RELATÓRIO, apresentado ao Secretário de Educação e Saúde Pública, J. P. Coelho de Souza pelo diretor da Seção Administrativa, encarregado dos serviços atinentes à nacionalização do ensino. Porto Alegre, 1939.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

REVISTA DO ENSINO do Estado do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, v. 2, n. 8, abr. 1940.

RIBEIRO, Tiago Magalhães. Práticas de si e contraconduta de usuários de maconha: elementos para pensar uma educação sobre drogas. **Pedagogía y Saberes**, n. 38, p. 51-60, 2013.

ROCHE, Jean. **A administração da província do Rio Grande do Sul de 1829 a 1847**. Porto Alegre: Gráfica da Universidade do Rio Grande do Sul, 1961.

ROMÉRO, Sylvio. **Provocações e Debates: Contribuições para o estudo do Brasil Social**. Rio de Janeiro: Imprensa Moderna Porto, 1910.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu? **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 33-57, 2001.

SÁDABA, Javier. Introdução. In; WITTGENSTEIN, Ludwig. **Observaciones a la rama dorada de Frazer**. Madrid: Tecnos, 1992.

SAMWAYS, Andréia Manosso. **Ensino Fundamental de Nove Anos: dimensões políticas e pedagógicas**. 2012, 154f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

SANTOS, Rone Eleandro dos. **Genealogia da Governamentalidade em Michel Foucault**. 2010. 242 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia e Ciências Humanas). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SCHEFFEL, Isolmira Cristina. O cotidiano em Taquara do Mundo Novo na família e na comunidade. In.: REINHEIMER, Dalva Neraci (Org.). **Terra, gente e fé**. Aspectos históricos de Taquara do Mundo Novo. Taquara: Faccat, 2005.

SCHNEIDER, Adolfo Bernardo. **Povoamento - Imigração Colonização**. Joinville: Impressora Alvorada Ltda, 1983, p. 271-272. v. 1

SECRETARIA DO TURISMO DO RIO GRANDE DO SUL (SETUR). **Vale do Paranhana**. Disponível em: <<http://www.setur.rs.gov.br/portal/index.php?q=destino&cod=2&mireg=20&fg=2>>. Acesso em: 13 out. 2013.

SEITENFUS, Ricardo Antônio Silva. **O Brasil de Getúlio Vargas e a formação dos blocos: 1930-1942: o processo do envolvimento brasileiro na II Guerra Mundial**. São Paulo: Nacional, 1985.

SEYFERTH, Giralda. Imigrantes, estrangeiros: a trajetória de uma categoria incomoda no campo político. 26ª Reunião Brasileira de Antropologia, Porto Seguro, p. 1-20, 2008.

SEYFERTH, Giralda. Colonização, imigração e a questão racial no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n. 53, p. 117-149, mar./mai. 2002.

SEYFERTH, Giralda. A assimilação dos imigrantes como questão nacional. **Mana**, v. 3, n. 1, p. 95-131, 1997.

SEYFERTH, Giralda. Identidade étnica, assimilação e cidadania: a imigração alemã e o estado brasileiro. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n. 26, p. 103-122, 1994.

SEYFERTH, Giralda. **Nacionalismo e identidade étnica: Ideologia germanista e o grupo étnico teuto-brasileiro numa comunidade do Vale do Itajaí**. 1. ed. Florianópolis: Fcc, 1982.

SILVA, Ângelo Antônio; et. al. O empreendimento da Fazenda do Mundo Novo. In.: REINHEIMER, Dalva Neraci (Org.). **Terra, gente e fé**. Aspectos históricos de Taquara do Mundo Novo. Taquara: Faccat, 2005.

SILVA, Fabiana Boff de Souza da. **A(prender) matemática é difícil: problematizando verdades do currículo escolar**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, 2008.

SILVA, Flávia Renata da. **A educação alemã na colônia riograndense: 1922-1938** (Maracá/Cruzália-SP). 2010. 187f. Dissertação (Mestre em Educação). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010.

SILVA, Julio Cesar dos Santos. **A construção do pan-americanismo na revista Em Guarda: o olhar americano pela defesa das Américas (1941-1946)**. 2009. 267f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Estadual Paulista, Assis, 2009.

SLOTERDIJK, Peter. **Has de cambiar tu vida**. Traduzido por: Pedro Madrigal. Valencia: Pretextos, 2012.

SOARES, Bruno Pinto. **Germanismo e nazismo na Colônia alemã de Presidente Venceslau (1923-1945)**. 2009. 139f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Estadual Paulista, Assis, 2009.

SOUSA FILHO, Alípio de. Foucault: o cuidado de si e a liberdade ou a liberdade é uma agonística. In.: JÚNIOR, Durval, Muniz de Albuquerque; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUSA FILHO, Alípio de (Org.). **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SOUZA, João Pereira Coelho de. **Denúncia: O nazismo nas escolas do Rio Grande**. Porto Alegre: Thurmman, 1941.

SOUZA, Regina Maria Schimmelpfeng de. **Deutsche schule, a escola alemã de Curitiba: um olhar histórico (1884-1917)**. 2006. 216f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

SPICA, Marciano Adílio. Jogos de linguagem religiosos? Reflexões a partir dos escritos de Wittgenstein sobre religiosidade. **Revista Filosófica**. Curitiba, v. 21, n. 29, p.399-423, jul./dez. 2009.

SZULCZEWSKI, Deise Maria. **Formas de ser professor na EaD: práticas que contam de si**. 2013. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

TAQUARA. **História**. Disponível em: < http://www.taquara.com.br/home/show_page.asp?user=&id_CONTEUDO=2848&codID_CAT=835&imgCAT=&id_SERVICO=&categoria=>. Acesso em 14 out. 2013.

UNITED NATIONS. **International Migration Report 2013**. Department of Economic and Social Affairs, Population Division, 2013. Disponível em: <<http://www.un.org/en/development/desa/population/publications/migration/>>. Acesso em: 20 mai. 2015.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a História**. 4ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Foucault: filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da Modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: PERES, Eliane et. all. (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 35-58.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão como dominação do outro pelo mesmo. **VII Colóquio Internacional Michel Foucault**, p. 1-12, 2011.

VELÁZQUEZ, José Luis. Notas. In; WITTGENSTEIN, Ludwig. **Observaciones a la rama dorada de Frazer**. Madrid: Tecnos, 1992.

WANDERER, Fernanda. **Educação Matemática, jogos de linguagem e regulação**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

WANDERER, Fernanda. **Escola e matemática escolar**: mecanismos de regulação sobre sujeitos escolares de uma localidade rural de colonização alemã do Rio Grande do Sul. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

WEBER, Paula Cristina. **Representações da integração cultural das comunidades de origem alemã no Rio Grande do Sul do estado novo**: um estudo das obras Um rio imita o Reno e Longe do Reno. 2012. 140f. Dissertação (Mestrado em Letras, Cultura e Regionalidade). Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2012.

WIEDERKEHR, Alessandra Helena. **A escola de origem alemã**: gênese e dinâmica do processo de escolarização dos teuto-brasileiros em Blumenau, SC (de 1850-1938). 2012. 266f. Tese (Doutorado em Educação). PUCPR, Curitiba, 2012.

WILLEMS, Emilio. **A aculturação dos alemães no Brasil**: Estudo antropológico dos imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil. 1. ed. São Paulo: Nacional, 1946.

WITCHES, Pedro Henrique. **A educação de surdos no estado novo**: práticas que constituem uma brasilidade surda. 2014, 110f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

WITT, Marcos Antônio. Sobre escravidão e imigração: relações interétnicas. **História: Debates e Tendências**, v. 14, n. 1, p. 21-35, jan./jun. 2014.

WITT, Marcos Antônio. **Em busca de um lugar ao sol**: anseios políticos no contexto da imigração e da colonização alemã (Rio Grande do Sul - século XIX). 2008. 428 f. Tese (Doutorado em História). PUCRS, Porto Alegre, 2008.

WITT, Marcos Antônio. **Política no litoral norte do Rio Grande do Sul**: a participação de nacionais e de colonos alemães – 1840/1889. 2001. 272 f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2001.

WITT, Marcos Antônio; BLUME, Welington Augusto. Organização social e mobilidade espacial: estudo sobre imigrantes alemães e descendentes no Brasil e Argentina. **Ágora**, Santa Cruz do Sul, v. 16, n. 1, p. 7-18, jul./dez. 2014.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Observações sobre a filosofia da psicologia**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2008.

WITTGENSTEIN, Ludwig. Observações sobre ‘O Ramo de Ouro’ de Frazer. **Revista Digital AdVerbum**. v. 2, n. 2, p. 186-231, jul./dez. 2007.

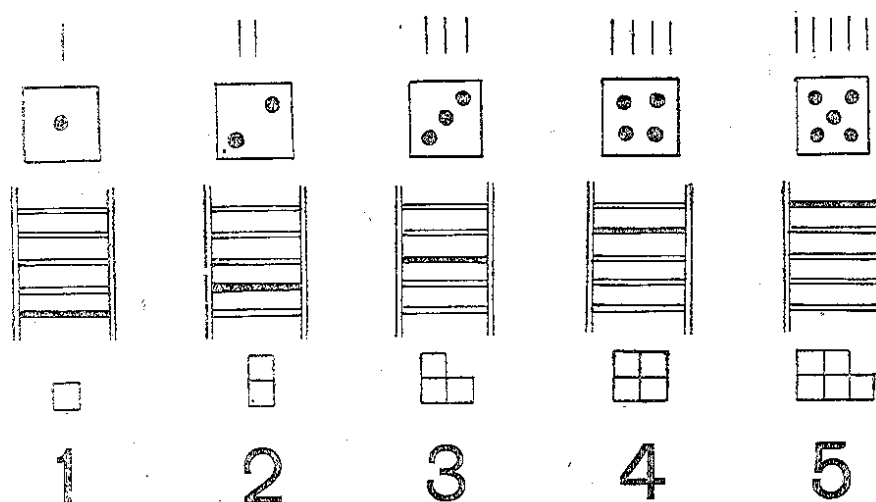
WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores).

ANEXOS – Páginas do “Meu Livro de Contas”

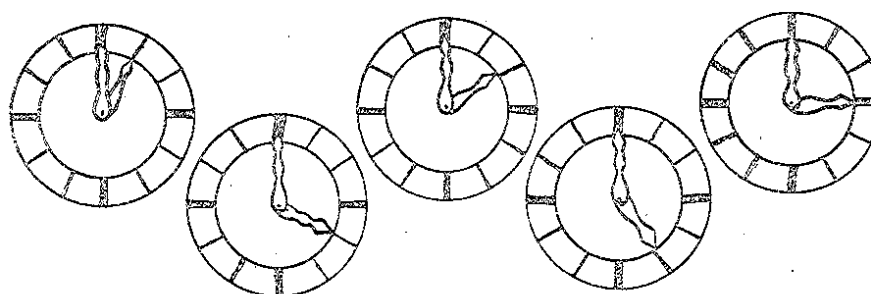


- 9 -

Os primeiros cinco algarismos



Que horas são?



1 2 3 4 5

Quantas penas tem um pintinho
quando salta do ovo?

1 2 3 4 5

3 5 2 4 1

Coloque tantos paizinhos de
fósforo!

Mostre tantos dedinhos!

Deseñe tantos quadradinhos!

Faça tantas mezinhas!

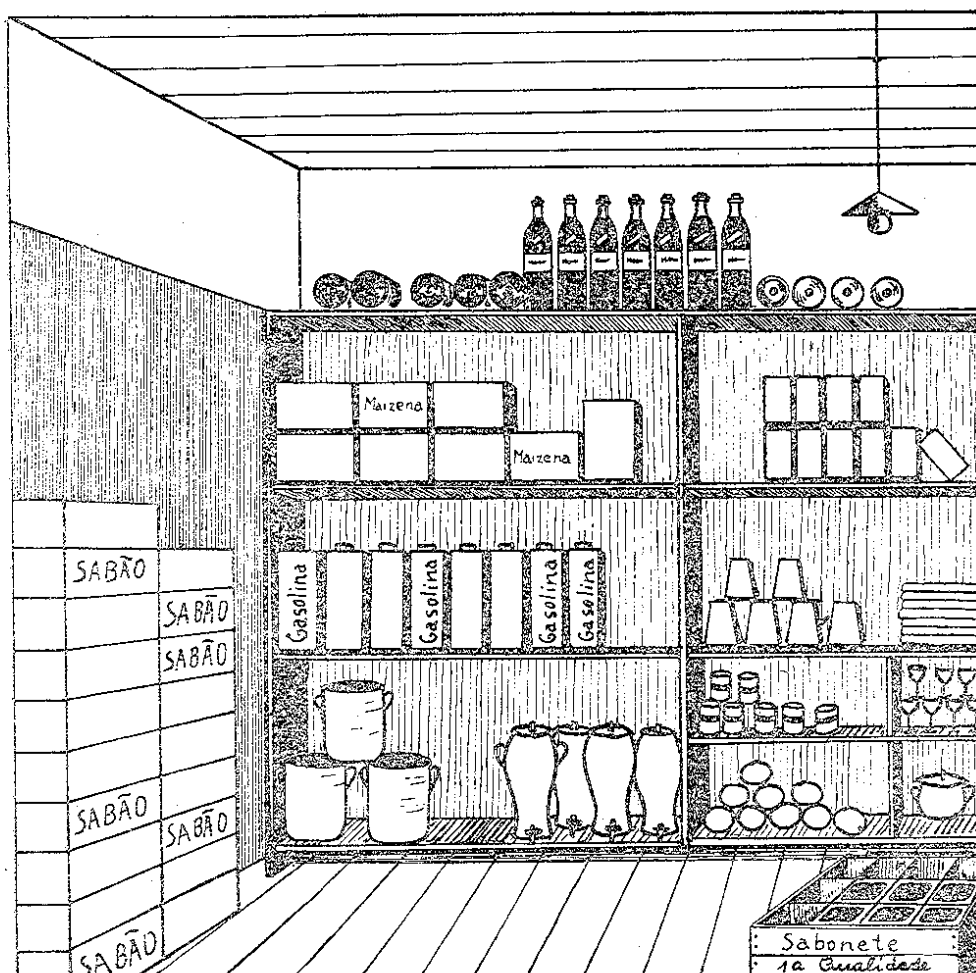
1	.	.	.	5
.	2	.	4	.
.	.	3	4	.

Enchem os lugares
vazios com os números
devidos.

1	2	.	.	.
1	.	.	4	.
.	2	.	.	5

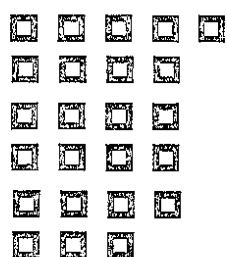
— 37 —

Na ven da



1. Ha ven do nu ma pra te lei ra 9 ob je tos, quan tos fal tam pa ra 10?
2. Sen do 8 ob je tos? Quan tos fal tam pa ra 10?
3. E sen do 7?

Con tai os ob je tos nas pra te lei ras e di zei quan tos fal tam pa ra 10.



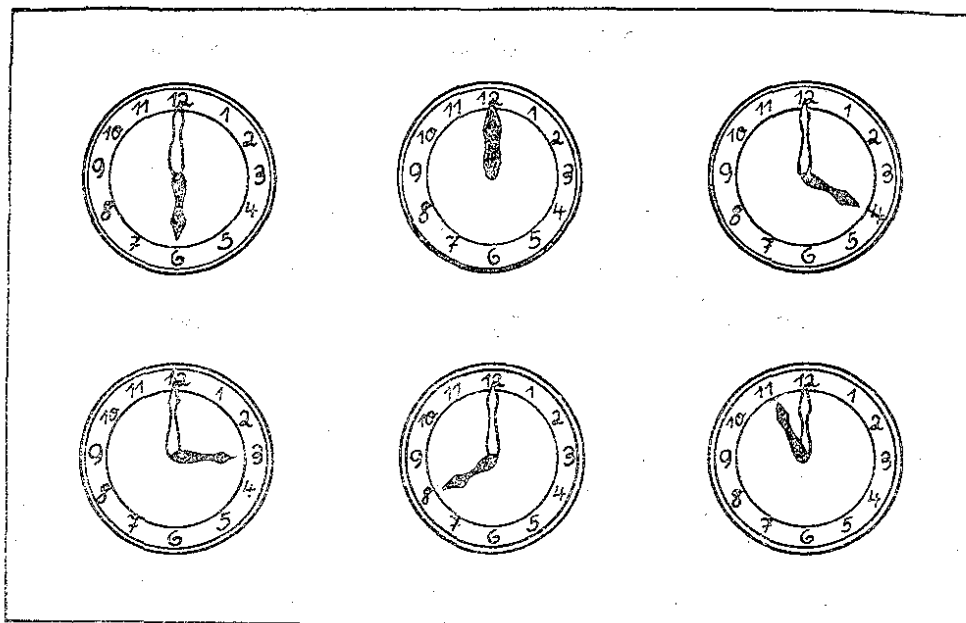
$$9 + ? = 10$$

$$8 + ? = 10$$

$$7 + ? = 10$$

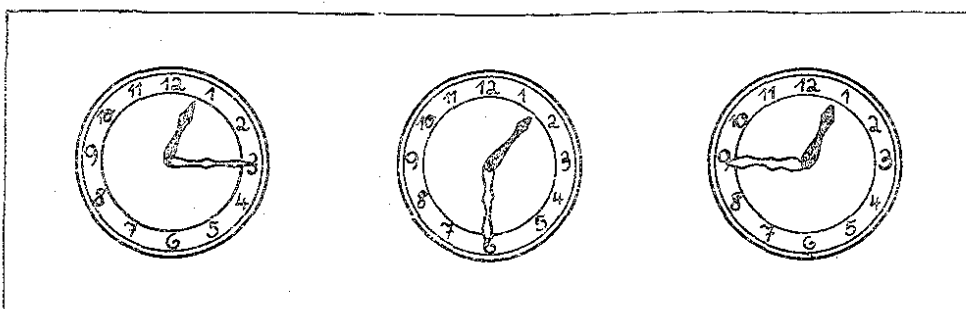
— 67 —

O relógio



O ponteiro pequeno marca as horas.
 Le de que horas são.
 Quem sabe mostrar 2, 7, 5, 9, 10, 1 horas?

O ponteiro grande marca os minutos.
 Marca também: um quarto de hora, meia hora, e três
 quartos de hora.



Quem mostra $\frac{1}{4}$ antes das 3, 7, 8, 4, 9, 2, 5, 12.
 $\frac{1}{4}$ depois das
 $\frac{1}{2}$



— 30 —

13. Formai as seguintes fileiras:

446	365	184	266	834	925	664	833
466	425	264	336	784	835	624	803
até	até	até	até	até	até	até	até
626	905	904	896	384	115	304	563

Calculai do modo mais fácil!

14.

$$\begin{aligned}
 180 + 9 + 40 &= \\
 60 + 5 + 230 &= \\
 70 + 8 + 540 &= \\
 9 + 60 + 490 &= \\
 9 + 880 + 50 &=
 \end{aligned}$$

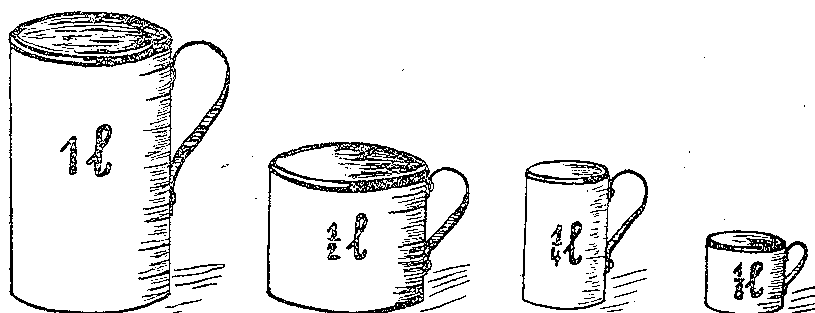
15.

$$\begin{aligned}
 7 + 130 - 80 &= \\
 450 + 9 - 70 &= \\
 390 + 6 - 80 &= \\
 9 + 820 - 40 &= \\
 1 + 560 - 90 &=
 \end{aligned}$$

16.

$$\begin{aligned}
 8 + 40 + 390 &= \\
 8 + 350 - 60 &= \\
 480 + 6 + 70 &= \\
 620 + 6 - 50 &= \\
 910 + 9 - 90 &=
 \end{aligned}$$

Hectolitro e litro.



$$100 \text{ l.} = 1 \text{ hl.}$$

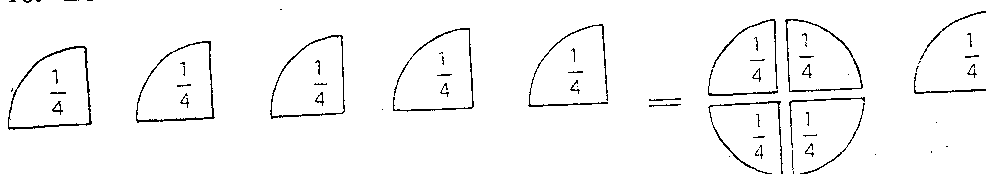
1. Mede quantos copos de água cabem no litro. Quantos litros enchem um balde? Mede, se 1 litro de água cabe numa garrafa de vinho, numa de cerveja.
2. Quantos litros são: 3 (8, 4, 9, 2, 10) hl.?
3. Converte em hl.: 500, 800, 700, 300, 400, 1000 l.
4. Quantos litros são: 5 hl. 8 l., 9 hl. 13 l., 6 hl. 54 l., 8 hl. 56 l.?
5. Muda em hl. e l.: 516, 388, 705, 654, 789 l.

$$2 \text{ hl. } 35 \text{ l.} = 2,35 \text{ hl.}; \quad 5 \text{ hl. } 4 \text{ l.} = 5,04 \text{ hl.}$$

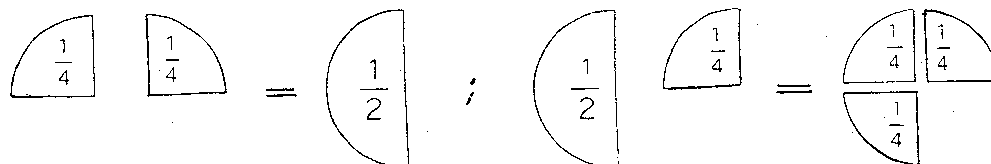
6. Lê como hl. e l.: 5,16 hl.; 8,07 hl.; 4,44 hl.; 7,01 hl.; 9,76 hl.
7. Escreve com vírgula: 4 hl. 68 l.; 9 hl. 54 l.; 3 hl. 9 l.; 7 hl. 2 l.; 4 hl. 5 l.

— 58 —

7. Dizei 1 inteiro tem 4 quartos
2 inteiros têm 8 quartos
até
10 inteiros têm 40 quartos
8. Juntai agora os quartos e dizei:
4 quartos são 1 inteiro
8 quartos são 2 inteiros
até
40 quartos são 10 inteiros.
9. No seu aniversário recebeu Max uma linda torta. Na hora do café repartiu-a com seus 3 irmãos.
10. Lêde:



11. Da mesma forma calculai agora com 7, 9, 11, 14, 17, 22, 27, 35, 37, 38 quartos.
12. Mamãe comprou 2 kg. de manteiga. $\frac{1}{4}$ de kg. já gastou.
13. Comprou 2 metros de fazenda para uma fatiota do filho. Sobrou $\frac{1}{4}$ de metro.
14. Lêde:



15. Calculai $\frac{1}{4} + \frac{1}{4} =$ $3 - \frac{1}{4} = 2\frac{3}{4}$
 $\frac{1}{2} + \frac{1}{4} =$ $2\frac{3}{4} - \frac{1}{4} = 2\frac{1}{2}$
até até
 $2\frac{3}{4} + \frac{1}{4} =$ $\frac{1}{2} - \frac{1}{4} = ?$
16. Quantos quartos são: 8, 3, 5, 7, 9, 4, 10, 2, 1, 6 inteiros?
17. Quantos inteiros são: 16, 24, 8, 4, 28, 32, 20, 40, 12, 36 quartos?
18. Quantos quartos são:
- | | |
|----------------|----------------|
| 9 int. + 3 qu. | 6 int. + 3 qu. |
| 7 int. + 2 qu. | 5 int. + 1 qu. |
| 6 int. + 1 qu. | 2 int. + 2 qu. |
| 4 int. + 3 qu. | 1 int. + 3 qu. |
| 9 int. + 3 qu. | 3 int. + 2 qu. |
19. Quantos inteiros e quartos são:
- | | |
|--------|--------|
| 33 qu. | 39 qu. |
| 25 qu. | 11 qu. |
| 17 qu. | 19 qu. |
| 9 qu. | 14 qu. |
| 30 qu. | 27 qu. |
20. 1 kg. de arroz custa 800 rs. Quanto custam $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{2}$, $\frac{3}{4}$ de kg.?
21. Quantos objetos são: $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{2}$, $\frac{3}{4}$ de uma dúzia?
22. Quantos cm. são: $\frac{3}{4}$, $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$ de metro?
23. $\frac{1}{4}$ de hora quantos minutos são?