

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FERNANDA WANDERER

**ESCOLA E MATEMÁTICA ESCOLAR:
MECANISMOS DE REGULAÇÃO SOBRE SUJEITOS ESCOLARES DE UMA
LOCALIDADE RURAL DE COLONIZAÇÃO ALEMÃ DO RIO GRANDE DO SUL**

São Leopoldo

2007

FERNANDA WANDERER

**ESCOLA E MATEMÁTICA ESCOLAR:
MECANISMOS DE REGULAÇÃO SOBRE SUJEITOS ESCOLARES DE UMA
LOCALIDADE RURAL DE COLONIZAÇÃO ALEMÃ DO RIO GRANDE DO SUL**

Tese de Doutorado apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Orientadora: Profa. Dra. Gelsa Knijnik

São Leopoldo
2007

AGRADECIMENTOS

Desde o início do Doutorado, venho pensando (e desejando) a escrita desta parte da tese, onde tenho a oportunidade de agradecer às pessoas que me acompanharam nessa caminhada tão importante, compartilhando comigo as alegrias e me auxiliando a superar dificuldades. Por isso, com imenso respeito, carinho e admiração, agradeço:

À minha “super” orientadora, Gelsa Knijnik, pelo apoio de todas as horas, auxílio no direcionamento da pesquisa, leitura rigorosa e carinhosa da escrita da tese, sugestões, comentários e críticas, tão pertinentes e afetuosas, que serviam de estímulo para a realização deste trabalho. Serei eternamente grata por ter tido ao meu lado uma orientadora, professora, colega e amiga que, com seu brilhantismo intelectual, sua generosidade e sua preocupação com um mundo melhor, tornou-se uma inspiração para minha trajetória profissional e pessoal.

À Dona Ella, Dona Erena, Dona Ivone, seu Armínio, seu Herbert, seu Ivo e seu Seno, participantes da pesquisa, pelo interesse e entusiasmo por este trabalho, empréstimo de materiais, sorrisos calorosos quando me recebiam em suas casas, muitas histórias contadas e horas despendidas no relato de aspectos de sua trajetória de vida. Enfim, só posso dizer que vocês foram fundamentais para a realização deste estudo e para que o seu desenvolvimento fosse vivenciado com tanto prazer, carinho e emoção.

Aos professores Ubiratan D’Ambrosio, Alfredo Veiga-Neto, Maura Corcini Lopes e Cecília Osowski, por aceitarem o convite e participarem da banca examinadora quando de sua qualificação e nesta etapa final. Sou grata pela leitura criteriosa, pelos comentários e considerações que me auxiliaram no direcionamento da pesquisa e suscitaram idéias que alimentaram a escrita da tese.

Aos professores e alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, especialmente àqueles que integram a Linha III: Currículo, Cultura e Sociedade. De um modo especial, sou grata aos professores: Ático Chassot, Cecília Osowski, Gelsa Knijnik, Lúcio Kreutz e Maura Corcini Lopes, pelas aulas e reuniões que sempre se tornaram espaços de proficuas trocas de idéias e onde vivenciei bonitas experiências afetivas. Chassot, levarei para sempre (e buscarei me inspirar no) seu modo instigante de ser professor, despertando nos alunos e alunas a paixão pelo conhecimento e a vontade de querer aprender sempre mais!

Ao professor Martin Dreher, pelo empréstimo de materiais, indicações de bibliografia, pela atenção e disponibilidade em me auxiliar nas discussões referentes à História do Brasil e à colonização alemã no Rio Grande do Sul.

Às amigas e colegas do grupo de orientação, Cláudia, Daiane, Fabiana, Ieda, Juliana, Márcia, Maria Luisa e Vera, com quem compartilho tantas aprendizagens. Sou grata pelas sugestões, comentários e pela possibilidade de estar incluída em um grupo unido por laços de amizade e pelo interesse em problematizar o campo da Educação Matemática.

*Às professoras e alunas do Curso de Pedagogia da UNISINOS, pela parceria afetiva e intelectual. De um modo especial, sou grata às colegas e amigas do “Programa de Aprendizagem: Culturas, linguagens e educação”:
Cecília, Édina, Eli, Gelsa, Maura e Mirian.
Obrigada pela torcida constante, carinho e afeto nesse tempo em que temos trabalhado juntas.*

Às secretárias do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, especialmente à Loi, pela disponibilidade e pelo carinho em me auxiliar sempre.

*À Lene, pela cuidadosa revisão lingüística;
e à Raquel, pelo auxílio na formatação da tese.*

*E, de um modo muito especial,
agradeço também:*

*Aos meus pais, Dimar e Isabel, pela vida, pelo amor, pela dedicação e pelos esforços empreendidos para proporcionar-me bem-estar e muita felicidade.
É um grande presente ser filha de pessoas assim tão especiais.
Obrigada por tudo e, mais ainda, pelo fato de saber
que posso contar sempre com o apoio de vocês!*

Aos meus avós, Arnaldo, Arnilda e Leda Maria, pelo carinho, dedicação e preocupação para com minha criação, educação e felicidade. Especialmente, aos meus avós paternos, Arnilda e Arnaldo, sou grata por me (re)conduzirem a Costão, onde pude não apenas realizar o trabalho de campo desta pesquisa, mas vivenciar experiências que produziram em mim outros olhares sobre as culturas rurais e a minha própria trajetória de vida.

*À minha irmã, Alessandra, ao meu cunhado, Ademir, e à minha querida afilhada, Amanda, a “família de Porto Alegre”, pelo carinho, torcida e apoio proporcionado ao longo de minha vida.
Como é bom poder formar com vocês uma família que se une por tanto “bem-querer”.*

RESUMO

Esta tese é fruto de uma pesquisa realizada com o objetivo de analisar os discursos sobre a escola e a matemática escolar de um grupo de colonos, descendentes de alemães e evangélico-luteranos, que freqüentavam uma escola rural do município de Estrela-RS, quando da efetivação dos decretos que instituíram a Campanha de Nacionalização – uma das medidas do Estado Novo (1937-1945), implementado no Brasil por Getúlio Vargas. Os aportes teóricos que sustentam a investigação são as teorizações pós-estruturalistas, na vertente vinculada ao pensamento de Michel Foucault, e o campo da Etnomatemática, em uma perspectiva construída com o apoio das formulações de Ludwig Wittgenstein em sua obra *Investigações Filosóficas*. O material de pesquisa examinado consiste em: narrativas produzidas por três mulheres e quatro homens que estudaram naquela escola no período enfocado; cartilhas de matemática e cadernos de cópia e ditado usados na referida instituição; e o texto, intitulado “As escolas do passado”, elaborado por um dos participantes da pesquisa. O exercício analítico levado a efeito com o uso das ferramentas teóricas selecionadas mostrou que tecnologias de poder foram sendo postas em funcionamento sobre os descendentes de alemães no Estado, por meio da Campanha de Nacionalização e da instituição escolar, atuando na gestão da população e no disciplinamento dos corpos dos escolares, subjetivando-os e constituindo-os como sujeitos de um modo específico. Também permitiu afirmar que a linguagem da matemática escolar instituiu-se por uma gramática que fazia uso de regras que diziam da importância de decorar a tabuada e de efetuar as operações de determinadas maneiras, engendrando critérios de racionalidade específicos. Tais critérios regulavam a forma de os estudantes se apropriarem do conhecimento matemático. Além disso, a análise do material de pesquisa evidenciou que a matemática escolar posta em ação na escola estudada também engendrava mecanismos de regulação do pensamento, por meio da imposição de uma língua para comunicação na escola, das atividades pedagógicas e do próprio conhecimento matemático. O exame realizado permite afirmar que na escola foram sendo geradas formas particulares de efetuar as operações matemáticas e de resolver problemas. Assim, é possível destacar que a matemática escolar produzia modos específicos de pensar e agir na escola e na sociedade, atuando, então, como uma tecnologia de regulação da população infantil.

Palavras Chave:

Escola. Matemática escolar. Campanha de Nacionalização. Etnomatemática. Teorizações pós-estruturalistas.

ABSTRACT

This thesis is the result of a research carried out with the aim to analyze the discourses on school and school mathematics of a group of German-descendant, Evangelic-Lutheran settlers who attended a rural school in Estrela-RS, at the time of the Nationalization Campaign – one of the actions taken during the Estado Novo (1937-1945), by Getúlio Vargas in Brazil. The theoretical grounds of the investigation are the post-structuralist theorizations, related to Michel Foucault's thinking as well as to the field of Ethnomathematics, in a perspective constructed with the support of formulations of Ludwig Wittgenstein in his work *Philosophical Investigations*. The research material consisted of narratives produced by three women and four men who studied at the school during that period; mathematics textbooks and exercise books for copy and dictation used at the institution, and the text entitled "Schools of the past", written by one of the participants of the research. The analytical exercise performed with the use of the theoretical tools selected has shown that power technologies were acting on German descendants in this State through both the Nationalization Campaign and the school institution, acting in the management of the population as well as disciplining the schoolchildren's bodies subjectivizing them and constituting them as subjects in a specific way. It has also allowed stating that the school mathematics language was instituted through a grammar, using rules that expressed the importance of memorizing the multiplication table and performing mathematical operations in certain ways, thus creating specific rationality criteria. Such criteria regulated the way students embodied mathematical knowledge. Moreover, the analysis of the research material has showed that school Mathematics acting at the school studied also produced thought regulation mechanisms, by imposing a language for communication at school, pedagogical activities, and the mathematical knowledge itself. It can be said also that particular ways of performing mathematical operations and solving problems were generated in school. Thus, it is possible to highlight that school Mathematics produced specific ways of thinking and acting at school and in society, acting as a technology to regulate the child population.

Key Words:

School. School mathematics. Nationalization Campaign. Ethnomathematics. Post-structuralist theorizations.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – Exercício da cartilha <i>Meu Livro de Contas</i> , vol.2	186
FIGURA 02 – Exercício da cartilha <i>Meu Livro de Contas</i> , vol.2	187
FIGURA 03 – Exercício da cartilha <i>Meu Livro de Contas</i> , vol.2	187
FIGURA 04 – Exercícios da cartilha <i>Meu Livro de Contas</i> , vol.2	190
FIGURA 05 – Capa da cartilha <i>Meu Livro de Contas</i> , vol.1	202
FIGURA 06 – Capa da cartilha <i>Meu Livro de Contas</i> , vol.2	203

SUMÁRIO

PARTE 1 - ENGENDRANDO A PESQUISA	10
1 Das trajetórias e olhares	10
2 Conduzindo-me (e sendo conduzida) ao campo	25
PARTE 2 - TECNOLOGIAS DE PODER SOBRE A POPULAÇÃO E OS CORPOS: A CAMPANHA DE NACIONALIZAÇÃO E A INSTITUIÇÃO ESCOLAR	47
3 Mecanismos de regulação sobre os vivos: a Campanha de Nacionalização	50
3.1 Nacionalização	50
3.2 Regulamentação sobre os vivos	75
4 Práticas disciplinares sobre os corpos: a instituição escolar	91
4.1 Observação hierárquica	104
4.2 Sanção normalizadora	118
4.3 Exame	128
PARTE 3 - A MATEMÁTICA ESCOLAR EM COSTÃO NO PERÍODO DA CAMPANHA DE NACIONALIZAÇÃO	138
5 A soberania moderna em questão	139
5.1. A Etnomatemática	148
6 A matemática escolar em Costão como um jogo de linguagem	161
7 A matemática escolar em Costão como mecanismo de regulação	178
PARTE 4 - DAS (IN)CONCLUSÕES	209
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	216
ANEXO I - Texto elaborado por seu Herbert Bergesch	228

PARTE 1 - ENGENDRANDO A PESQUISA

1 DAS TRAJETÓRIAS E OLHARES

O que constitui o interesse principal da vida e do trabalho é que eles lhe permitem tornar-se diferente do que você era no início. Se, ao começar a escrever um livro, você soubesse o que irá dizer no final, acredita que teria coragem de escrevê-lo? O que vale para a escrita e a relação amorosa vale também para a vida. Só vale a pena na medida em que se ignora como terminará (FOUCAULT, 2004, p.294).

As palavras do filósofo são inspiradoras para expressar alguns dos significados que atribuo à realização desta tese. Apostando na possibilidade de me “tornar diferente do que era no início” – produzindo novos sentidos para o meu modo de pensar sobre a educação e sobre o mundo e também novos entendimentos para minha vida –, busquei “coragem” para desenvolver este estudo. Mesmo que às vezes titubeasse, havia a convicção de que a caminhada acadêmica “valeria a pena” – a “pena” de conviver com a incerteza de conseguir superar obstáculos que pareciam intransponíveis, de conviver com a necessidade de abrir mão de partes importantes de minha vida para dedicar-me prioritariamente à tese. “Valeria a pena” por “ignorar como terminar[ia]”, tornando-me uma pessoa “diferente” daquela que iniciou o Curso de Doutorado em 2003. A possibilidade de apropriar-me de novas ferramentas teóricas, (re)pensar posições já ocupadas por mim e sentidos antes atribuídos a determinadas experiências de vida está imbricada na própria escolha da temática deste trabalho.

Mencionar as razões que me fizeram escolher as culturas rurais, a escola e a matemática escolar¹ como os eixos articuladores desta pesquisa é apontar também como os mesmos, mediante marcas (historicamente construídas e contingentes) produzidas em mim,

¹ Neste trabalho, utilizo a expressão *matemática escolar* para mencionar aqueles conhecimentos transmitidos na escola, fruto de um processo de recontextualização da matemática acadêmica (compreendida como os saberes produzidos pelos matemáticos na academia). Esse processo de recontextualização é discutido por Basil Bernstein (1996) quando analisa o discurso pedagógico. Para ele, a física ensinada na escola, por exemplo, pode ser tomada como um discurso recontextualizado, uma vez que “é o resultado de princípios recontextualizadores que efetuaram uma seleção e deslocaram do contexto primário da produção do ‘discurso’ (em geral, as universidades ou agências equivalentes) aquilo que conta como Física e o recolocaram, o refocalizaram, no contexto secundário da reprodução do discurso” (IBIDEM, p.260-261). Nessa direção, considero também a matemática escolar como uma recontextualização do discurso da matemática acadêmica.

tornaram-me a pessoa que sou: uma mulher branca, descendente de alemães, neta de colonos², que nasceu e sempre viveu em Estrela³, um município do interior do Rio Grande do Sul, licenciada em Matemática, professora dos Cursos de Licenciatura e aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, etc. Talvez fosse melhor dizer que ao problematizar, no Doutorado, as culturas rurais, a escola e a matemática escolar, elas é que passaram a me escolher, direcionando esta tese.

Quando me propus a escrever a parte introdutória do projeto de tese para sua qualificação⁴, fui levada até a caixa onde ainda guardo objetos utilizados em meus primeiros anos na escola – cadernos, cartilhas de alfabetização, livros e boletins escolares. Uma “vasculhada” nesses materiais produziu outros olhares para minha própria trajetória escolar, reconstituindo lembranças do tempo vivenciado naquela instituição. Constatei que, muito mais do que aprendizagens vinculadas aos conteúdos, a escola me proporcionara experiências implicadas na demarcação de diferenças, na constituição de subjetividades e em processos de disciplinamento, tanto da disciplina-corpo quanto da disciplina-saber, “implicadas num tipo de poder – o poder disciplinar – do qual depende a nossa ‘capacidade’ de nos autogovernarmos mais e melhor” (VEIGA-NETO, 2003a, p.107).

Penso que desde cedo aprendi como ser uma boa aluna: quieta, recatada, estudiosa, “cumpridora das tarefas”, obtendo boas notas nas provas e trabalhos. Porém ser uma “boa aluna” era fruto do “esforço”, da “dedicação” e da “responsabilidade”, como expressam os pareceres descritivos elaborados por minhas professoras das primeiras séries do Ensino Fundamental quando de minha avaliação⁵:

² Meus avós, assim como os demais participantes desta pesquisa, eram pequenos proprietários rurais e se autodenominavam *colonos*, expressão que também utilizarei para narrá-los. Segundo Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, *colono* procede do latim *colonus*, que significa “membro de uma colônia. Cultivador de terra pertencente a outrem. Povoador. Trabalhador agrícola ou pequeno proprietário rural, especialmente quando imigrante ou descendente deste” (1999, p.504).

³ Estrela situa-se na parte central do Rio Grande do Sul, em uma região denominada Vale do Taquari, em referência ao rio Taquari, afluente do rio Jacuí. Tendo uma extensão, desde a nascente até a foz (incluindo a parte em que é conhecido como Rio das Antas), de 535 km, o rio Taquari percorre várias regiões do estado, como a nomeada de Vale do Taquari (MINISTÉRIO DOS TRANSPORTES, 2006, *online*). Estrela é um dos 37 municípios ali situados. É considerado um município pequeno, com área territorial de 184 km² e uma população estimada em 29.234 habitantes, segundo dados do IBGE (2006, *online*).

⁴ Projeto intitulado “Escola e matemática escolar das culturas rurais no período da Campanha de Nacionalização”, qualificado no dia 31 de outubro de 2005, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

⁵ Aqui estou referindo-me aos pareceres que integravam os boletins escolares que, a cada bimestre do ano letivo, eram entregues aos pais ou responsáveis. Nesses boletins, a avaliação do desempenho escolar era apresentada em duas partes: a primeira, um parecer escrito pelas professoras, e a segunda, com as notas (expressas em números de 0 a 100) referentes à aprendizagem de conteúdos nas áreas de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais, Ciências (o que incluía Matemática) e Ensino Religioso.

Senhores pais! A Fernanda está acompanhando os objetivos previstos no 1º bimestre. Deve continuar se dedicando. *É responsável e dedicada*. Parabéns, Fernanda, *continua assim!* (1º bimestre da 1ª série) [grifos meus].

Senhores pais! *Sua filha é responsável e educada*. Está acompanhando os conteúdos em estudo. Deve ler e estudar muito todos os dias. *Fernanda, vale a pena teu esforço*. *Continua assim* (3º bimestre da 1ª série) [grifos meus].

Senhores Pais! *A Fernanda é muito esforçada e caprichosa*. Deve cuidar um pouquinho porque muitas vezes esquece as palavras incompletas. Ela é muito querida e amiga de seus coleguinhas (2º bimestre da 2ª série) [grifos meus].

Senhores pais! A Fernanda é muito querida e atenciosa. *É muito caprichosa e educada*. *Tem se esforçado muito e já conseguiu* atingir os objetivos com êxito. Parabéns! *Continua assim* (3º bimestre da 2ª série) [grifos meus].

Fernanda! És uma ótima aluna. Tens uma letra muito bonita, *és responsável e uma ótima coleguinha*. Parabéns! (2º bimestre da 3ª série) [grifos meus].

Fernanda! És uma aluna educada, que *apresenta atitudes de uma boa menina*. Apresentaste um rendimento muito bom durante este ano. *Continua cultivando tuas virtudes*. *O sucesso te sorrirá!* Feliz Natal e boas férias! (4º bimestre da 3ª série) [grifos meus].

Escolhi esses excertos dos pareceres, pois neles está expresso o que deveria ser considerado como as qualidades necessárias para um bom desempenho escolar e para uma “boa menina”: responsabilidade, dedicação, esforço, capricho, atenção e, além disso, letra bonita – e só eu sei quantas horas de caligrafia me “roubou” esse treinamento! Lembro-me dos elogios que recebia de minha família toda vez que minha mãe buscava o boletim e ficava lendo, em minha presença, para os demais familiares, o que estava escrito a meu respeito: o quanto era “esforçada”, “dedicada” e “caprichosa”, virtudes de uma “boa menina” que fariam “o sucesso me sorrir”.

Os boletins – elaborados em consonância com as concepções presentes naquele tempo e espaço sobre o comportamento desejável dos estudantes e seu desempenho em relação aos conteúdos escolares – tinham nos pareceres escritos a explicitação sobre as atitudes “adequadas” para alunos e alunas (como a dedicação, o esforço, a amizade com os colegas). Repetidos a cada bimestre, acompanhados de frases como “continua assim”, regulavam não só os modos de ser aluna como também de ser professora.

A aquisição dos conteúdos escolares, por sua vez, era avaliada mediante a atribuição de notas, expressas numericamente. Assim, a escola produzia uma separação entre atitudes e conhecimentos. Mais ainda, somos levados a pensar que, ao servir-se dos números – com sua

pretensa exatidão e neutralidade – na avaliação da aprendizagem dos conteúdos que integram a grade curricular, a escola atribuiria à matemática a possibilidade de se manter desvinculada da subjetividade dos alunos e alunas, passando a deter o privilégio de exprimir aquilo que “realmente sabem” os estudantes.

Agora percebo também que as brincadeiras de minha infância expressavam o quanto fui sendo capturada pela preocupação da escola com a disciplina dos corpos infantis na busca de um controle minucioso sobre as posturas e movimentos dos alunos e alunas, tornando-os sujeitos de um modo particular. A “aulinha” era uma de minhas brincadeiras prediletas. Como professora naquela escola de “faz-de-conta”, equipada com quadro-negro, giz e mesa para apoiar livros e cadernos, tinha um objetivo específico: fazer com que os estudantes permanecessem quietos e sentados em suas classes.

Passava tardes gritando, chamando a atenção e corrigindo cadernos (sempre assinalando, com caneta vermelha, os muitos erros) de alunos imaginários naquela sala de aula em que era professora. Porém, não eram alunos quaisquer. Aqueles meninos que, durante a manhã, eram constantemente reprimidos pelas professoras por seu comportamento ou pela não-realização do tema de casa seguiam sendo repreendidos por mim, à tarde, quando brincava de “aulinha”. Hoje observo o quanto aquela escola produzida em minhas brincadeiras de infância seguia a “escola de verdade” no seu intuito de tornar os estudantes objetos de controle mediante observações detalhadas dos seus gestos, comportamentos e atitudes, regulando suas subjetividades e formas de compreender o mundo à sua volta.

Primando pela regulação dos corpos dos estudantes, está a própria escola engendrada pela Modernidade. Immanuel Kant, um dos filósofos influentes na área da Educação, em seu livro *Sobre a Pedagogia*, destaca: “O homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação” (2002, p.11). Discutindo sobre esses princípios, o filósofo expressa que por cuidado se podem compreender as medidas postas em ação pelos pais para prover a alimentação, zelar pela conduta e garantir a sobrevivência de seus filhos. Já a disciplina seria o meio de transformar “a animalidade em humanidade”, a forma por meio da qual os homens adquirem “o projeto de sua conduta” (IBIDEM, p.12).

Para Kant, a disciplina seria “o que impede ao homem de desviar-se do seu destino, de desviar-se da humanidade, através das suas inclinações animais” (IBIDEM, p.12). Tendo esse propósito, o processo disciplinar deveria ocorrer desde cedo, uma vez que “a falta de

disciplina é um mal pior que falta de cultura, pois esta pode ser remediada mais tarde, ao passo que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina” (IBIDEM, p.16).

É através da educação, para o filósofo, que o indivíduo se torna “um verdadeiro homem” (IBIDEM, p.15). Para isso, o sujeito precisa ser disciplinado, tornar-se culto (considerando por cultura a instrução e demais conhecimentos), prudente – ou seja, é necessário que “permaneça em seu lugar na sociedade e que seja querido e tenha influência” (IBIDEM, p.26) – e moralizado, isto é, “não basta que o homem seja capaz de toda sorte de fins; convém também que ele consiga a disposição de escolher apenas os bons fins” (IBIDEM, p.26).

A escola moderna, seguindo os princípios kantianos, vai sendo engendrada como um dos mecanismos capazes de formar sujeitos, isto é, promover a instrução e gerar a disciplina. Essa educação teria, para Kant, sobretudo, a função de disciplinar:

As crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranqüilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos (IBIDEM, p.13).

Lendo o escrito por Kant em *Sobre a Pedagogia*, fui remetida às minhas vivências como aluna e, mais tarde, como professora. Penso que desde cedo me acostumei a ficar sentada na classe, obedecendo àquilo que era determinado (e exigia tal atitude de meus alunos e alunas), sem questionar as ordens ou ensinamentos das professoras (nem permitia contestações por parte dos estudantes quando era a professora). Talvez por ter aprendido, desde cedo, “a obedecer pontualmente àquilo que era mandado”, tenha assumido a posição de boa aluna e de ser descrita como tal nos pareceres escolares que antes mencionei.

Em uma entrevista concedida a Marisa Vorraber Costa, Alfredo Veiga-Neto, problematizando a escola como uma das principais instâncias implicadas na produção do mundo moderno, expressa que, no discurso kantiano, “está a forte preocupação com a disciplina dos corpos infantis, está a preocupação com a ordenação rigorosa do espaço e do tempo” (2003a, p.106), fazendo com que tais discursos operem na constituição da educação na Modernidade. Dessa forma, para o autor, podemos afirmar que, “bem antes de funcionar como um aparelho de ensinar conteúdos e de promover a reprodução social, a escola moderna funcionou – e continua funcionando – como uma grande fábrica que fabricou – e continua

fabricando – novas formas de vida” (IBIDEM, p.108). Essas formas, implicadas na produção de sentidos sobre a escola, sobre quem pode ser narrada como uma boa aluna e sobre o papel de uma professora, vão nos interpelando e se materializam, por exemplo, na elaboração de pareceres escolares e em brincadeiras infantis, como antes aponte.

Se o fato de ter sido, desde cedo, uma aluna disciplinada – sentando corretamente na cadeira, pedindo licença para falar, calando minhas dúvidas em relação aos conhecimentos ensinados, não conversando ao longo das aulas – garantia-me a posição de boa aluna, outros fatores também operavam para que fosse narrada dessa forma. Mesmo sendo praticamente a última escolhida na escalação de times de vôlei, basquete ou handebol, fazendo com que as aulas de educação física fossem sempre tediosas e difíceis para mim, a facilidade em memorizar datas e fatos históricos, em saber o nome correto dos tecidos e órgãos do corpo humano e, principalmente, a agilidade em lidar com cálculos da matemática deram-me as credenciais para ser considerada boa aluna e ser valorizada por isso, tanto por meus familiares, quanto por meus colegas e professoras.

Tal posição conseguia abrandar também o fato de ser uma criança obesa que era ridicularizada em alguns momentos pelos demais colegas, principalmente nas brincadeiras no pátio ou nas aulas de educação física, quando éramos pesados e medidos. Para mim, era uma “tortura”, como talvez fosse para outros, ágeis com seus corpos magros, fazer provas de matemática. Silvana Goellner, apoiando-se em Foucault, destaca ser o corpo uma construção cultural e enfatiza a necessidade de o analisarmos, “ou seja, estranhá-lo, colocá-lo em questão. Problematizar, por exemplo, os significados e a valorização que determinadas culturas atribuem a alguns corpos, as práticas narrativas a eles associadas, as hierarquias que a partir da sua anatomia se estabelecem” (2003, p.32-33).

Penso que, se não ocupasse a posição de “ótima aluna em matemática”, talvez não suportasse o sofrimento de ser, pelo meu corpo, “a diferente”. Dominar os conhecimentos matemáticos escolares posicionava-me em um lugar privilegiado, mesmo sendo considerada uma aluna “com dificuldades” nas práticas de educação física. Talvez pelo fato de a matemática escolar apagar essas “deficiências” em outras áreas do conhecimento tenha optado pela Licenciatura em Matemática na graduação.

A concepção de educação matemática presente naquele curso sustentava-se no pressuposto de que essa área era constituída por uma linguagem universal, única e exata, produzida por determinados sujeitos, dotados de “inteligência” e com o denominado

“raciocínio lógico”. Ao longo das muitas disciplinas do Curso de Matemática, cada vez mais tais marcas acentuavam-se e acabavam tornando-se “naturais”, isentas de questionamentos. Entre os muitos sentidos que hoje atribuo às aprendizagens que fiz na graduação, possivelmente o predominante é aquele vinculado à constituição de uma determinada subjetividade para uma professora dessa área do conhecimento.

Os muitos saberes que passei a compreender, as inúmeras provas realizadas (que comprovavam – ou não – a aquisição do conhecimento) e as próprias concepções presentes naquele tempo e espaço sobre as maneiras de uma educadora lidar com o conhecimento e com os estudantes fizeram-me aprender que há um determinado “jeito” de ser professora de matemática: séria, exigente, capaz de gerar disciplina nos corpos dos estudantes, regulando a sua subjetividade, e, talvez o mais importante, ser dotada de uma “racionalidade objetiva” capaz de emitir juízos de valores sobre a inteligência de seus alunos e alunas.

Essa “racionalidade objetiva” – uma das marcas do pensamento matemático na Modernidade – pode ser analisada a partir das idéias de Emmánuel Lizcano (2006). O autor, ao examinar o conhecimento científico, destaca que este vem sendo significado como um saber “muito especial”, desvinculado das questões sociais e sustentado pela possibilidade de “descobrir o que já está ali: pura objetividade, conhecimento verdadeiro” (IBIDEM, p.226). Para o autor, com essas significações, é construída a noção de que os cientistas são os únicos capazes de produzir conhecimentos “verdadeiros” e de garantir “a racionalidade, acumulação e assentamento dos avanços da ciência” (IBIDEM, p.227). Seguindo seus argumentos, diria que o conhecimento matemático também se engendra como um saber puro, objetivo, verdadeiro e racional, capaz de medir e classificar a inteligência dos alunos e alunas, como antes destaquei.

Lembro que, ao iniciar minhas atividades profissionais em um colégio da rede particular do município de Estrela, recebi uma “importante” recomendação do professor de matemática mais antigo da escola (que ministrava aulas para o Ensino Médio. Afinal, “tinha mais experiência e sabia controlar melhor os jovens”) para meu primeiro dia de aula como professora: “Não mostra os dentes!”. Penso que tal “conselho” expressa os modos de ser, tanto de uma boa professora de matemática – séria, capaz de impor silêncio e ordem em uma sala de aula – quanto da própria área do conhecimento – neutra e asséptica. Talvez por isso tenha sido recebida, naquele dia, na sala de aula, por mais de 30 alunos que se mantiveram sentados em suas classes, com os braços cruzados e olhos fixos em meus movimentos.

Aquela “ótima aluna” que sempre fui, ocupando posições privilegiadas na escola, começou a olhar, ao longo do Curso de Mestrado, para uma parcela da população que se encontrava de certa forma marginalizada e excluída da educação formal, conduzindo-me para uma investigação na área da Educação de Jovens e Adultos. Naquela pesquisa, pude aprofundar minha compreensão sobre a área da Etnomatemática⁶, e, com isso, foram sendo gerados outros entendimentos sobre a educação, o currículo – em particular, a educação matemática – e, também, sobre questões de minha vida.

Ao iniciar o Curso de Doutorado, especificamente, ao inserir-me na Linha de Pesquisa “Currículo, Cultura e Sociedade”, ao mesmo tempo em que passei a estudar com mais intensidade as teorizações pós-modernas e pós-estruturalistas, nas vertentes vinculadas à produção de Foucault, venho sendo cada vez mais “capturada” por questões advindas desse campo teórico. Esses estudos têm provocado rupturas em minhas antigas crenças e seguem “virando ao avesso” concepções e entendimentos sobre a educação. Foram essas mesmas teorizações que me possibilitaram (re)pensar alguns dos sentidos atribuídos às culturas rurais e, com isso, também me reconciliar com uma parte minha que parecia antes estar “fora de mim”, parecia estar lá – em Costão – na zona rural do município de Estrela, onde minha família paterna viveu.

Hoje me dou conta de que aquela neta de colonos e professora de matemática em uma escola rural reputava aquele espaço e suas culturas – incluindo os saberes matemáticos – como “espaços vazios”, no sentido mencionado por Zygmunt Bauman (2001). Para o autor, “os espaços vazios são antes de mais nada vazios de *significado*. Não que sejam sem significado porque são vazios: é porque não têm significado, nem se acredita que possam tê-lo que são vistos como vazios (melhor seria dizer não-vistos)” (IBIDEM, p.120) [grifo do autor].

Penso que, por muito tempo de minha vida, utilizei somente os óculos urbanos para olhar para as culturas rurais e seus saberes. Mesmo freqüentando uma localidade rural em praticamente todas as tardes de sábado de minha infância (para visitar meus avós paternos) e, mais tarde, como professora, nem sequer considerava tais culturas. Na infância, ao ser levada à casa de meus avós, apenas caminhava no potreiro, recolhia os ovos (que, aos sábados, meu avô deixava como tarefa minha), colhia frutas e verduras, comia bolos e cucas,... mas depois voltava para casa, para a zona urbana.

⁶ Perspectiva da Educação Matemática que será analisada no Capítulo 5 desta tese.

À medida que fui crescendo, nem sequer recolhia os ovos ou buscava pelos moranguinhos na horta: enquanto meus pais conversavam com meus avós, ficava lendo ou brincando com aquilo que trazia da zona urbana para, estando lá em Costão, permanecer em casa. Como se seguisse as orientações do personagem Macon, interpretado por Willian Hurt no filme *O Turista Acidental*⁷, que escrevia livros para que viajantes não se sentissem “fora de casa” ao longo de suas viagens, portando consigo alguns materiais ou objetos pessoais, também eu levava alguns livros, brinquedos ou cadernos, os quais me permitiam “ficar em casa” quando visitava meus avós. Naquelas poucas horas das tardes de sábado, fazia daquele lugar – Costão – um espaço vazio, vazio de significados para mim.

As culturas rurais de meus avós paternos e dos alunos e alunas da escola localizada na zona rural onde lecionei tempos depois eram também consideradas por mim “vazias” de significados. O seu jeito de proferir as palavras – trocando a pronúncia do “rr” por “r”, falando “caroça” ou “churasco”; ou do “g” pelo “c”, mencionando “cato” ao invés de “gato” –, suas vestimentas – com vestidos de manga curta sobre camisas de manga longa, uso de chapéu de palha ou sapatos calçados sem meias –, seus hábitos alimentares – com uma dieta alimentar com predomínio da batata inglesa, batata doce e aipim, além da cuca com lingüiça – e até mesmo o teor de suas conversas – girando em torno de plantação, colheita, lida com animais – eram “diferentes” daqueles aspectos urbanos que estava acostumada a tomar como a “régua” para a hierarquização das culturas.

Como professora, acreditava que as linguagens matemáticas⁸ produzidas pelas culturas rurais, com as marcas da oralidade, decomposição, estimativa e arredondamento, eram apenas vestígios ou, como expressa Lizcano, “‘rastros’, ‘embriões’ ou ‘intuições’ de certas operações ou conceitos matemáticos” (2004, p.125). Realizava essas classificações pelo fato de considerar a linguagem da matemática acadêmica, com sua gramática e critérios de racionalidade, como “su-posta”, como “a única possível”, no sentido atribuído por Lizcano:

Por formação e por hábito, costumamos nos situar na matemática acadêmica, dá-la por su-posta (isto é, posta debaixo de nós, como solo fixo) e, desde aí, olhar para as práticas populares, em particular, para os modos populares de contar, medir, calcular... Assim colocados, apreciamos seus rasgos tendo os nossos como referência. Medimos a distância que separa essas práticas das nossas, isto é, da matemática (assim mesmo, no singular). [...] As práticas matemáticas dos outros ficam assim legitimadas – ou deslegitimadas – em

⁷ *O Turista Acidental*, EUA, 1988, 120 min. Direção: Lawrence Kasdan. Com William Hurt e Kathleen Turner.

⁸ O uso da expressão *linguagens matemáticas*, no plural, está em consonância com o pensamento de Wittgenstein na obra *Investigações Filosóficas*, que será discutido no Capítulo 6.

função de sua maior ou menor parença com a matemática que aprendemos nas instituições acadêmicas (IBIDEM, p.125).

A partir de meu ingresso no Curso de Doutorado, iniciando minha caminhada de estudo sobre as perspectivas pós-modernas e pós-estruturalistas, comecei a questionar alguns dos discursos (e seus efeitos) produzidos sobre as culturas rurais, a escola e a matemática escolar. Suscitado pelas problematizações advindas de tais teorizações, que me fizeram olhar para o campo da Educação e para minha própria vida com outros olhares, nasceu o desejo de estudar, nesta pesquisa, os discursos sobre a escola e a matemática escolar das culturas rurais.

Assim, um dos conceitos centrais para este trabalho é a positividade⁹ do discurso na constituição daquilo que somos, como nos aponta a produção teórica de Foucault. Em *Arqueologia do Saber*, o filósofo expressa que os discursos, constituídos por um conjunto de enunciados, podem ser compreendidos como “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”, afastando-se do entendimento de que seriam “um puro e simples entrecruzamento de coisas e palavras: trama obscura das coisas, cadeia manifesta, visível e colorida das palavras” (2002a, p.56).

Seguindo os argumentos do autor, ao estudar discursos sobre a escola e a matemática escolar, busquei analisá-los por aquilo que dizem e pelas regras que os geram, não me prendendo aos significados dos signos que os compõem. Nas palavras do filósofo: “Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever” (IBIDEM, p.56).

Na discussão empreendida por Foucault sobre discurso, a noção de enunciado passa a ser central. Este pode ser compreendido como uma “função de existência” dos signos, “a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles ‘fazem sentido’ ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita)” (IBIDEM, p.99).

Nessa direção, Veiga-Neto (2003b) destaca que o enunciado pode ser compreendido como um ato discursivo capaz de agregar um campo de sentidos que seguem uma determinada ordem e que passam a ser aceitos, repetidos, sancionados, excluídos. Para o autor, “um horário de trens, uma fotografia ou um mapa podem ser um enunciado, desde que

⁹ Ao mencionar a positividade, acompanho Veiga-Neto quando diz que “a *positividade*, em Foucault, não deve ser compreendida no sentido tradicional de um juízo de valor positivo, aprovativo, senão como uma propriedade de um fenômeno ou de uma ação produzir alguma coisa” (2003b, p.146) [grifo do autor].

funcionem como tal, ou seja, desde que sejam tomados como manifestações de um saber e que, por isso, sejam aceitos, repetidos e transmitidos” (IBIDEM, p.113). Essa possibilidade de repetição e transformação é apontada por Foucault quando associa o enunciado ao acontecimento. Em suas palavras:

Um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. Trata-se de um acontecimento estranho, por certo: inicialmente porque está ligado, de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas, por outro, abre para si mesmo uma existência remanescente no campo de uma memória, ou na materialidade dos manuscritos, dos livros e de qualquer forma de registro; em seguida, porque é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação; finalmente, porque está ligado não apenas a situações que o provoquem, e a conseqüências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem (2002a, p.32).

Ao destacar que os discursos podem ser tomados como “conjuntos de acontecimentos discursivos”, Foucault expressa sua compreensão de acontecimento, afirmando que este “possui seu lugar e consiste na relação, coexistência, dispersão, recorte, acumulação, seleção de elementos materiais; não é o ato nem a propriedade de um corpo; produz-se como efeito de e em uma dispersão material” (2001a, p.57).

O filósofo também compreende o discurso como “práticas descontínuas” (IBIDEM, p.57), apontando que em sua análise não se trata de buscar por um certo discurso ilimitado, silencioso ou oculto que preexistisse a outros. “Não se deve imaginar, percorrendo o mundo e entrelaçando-se em todas as suas formas e acontecimentos, um não-dito ou um impensado que se deveria, enfim, articular ou pensar” (IBIDEM, p.52). François Ewald (2000, p.24), analisando a discussão empreendida por Foucault sobre o discurso, aponta que o filósofo não busca uma interpretação daquilo que é expresso, mas toma os ditos por aquilo que dizem, pelo que instituem.

Em *Arqueologia do Saber*, Foucault destaca que a análise dos enunciados que compõem o discurso se refere àquilo que foi dito, seja de forma escrita ou oral, não se tratando, então, de questionar aquilo que os enunciados ocultam, “mas, ao contrário, de que modo existem, o que significa para elas [coisas ditas] o fato de se terem manifestado, de terem deixado rastros e, talvez, de permanecerem para uma reutilização eventual; o que é para elas o fato de terem aparecido – e nenhuma outra em seu lugar” (2002a, p.126). E, mais adiante, expressa:

O enunciado não é assombrado pela presença secreta do não-dito, das significações ocultas, das repressões; ao contrário, a maneira pela qual os elementos ocultos funcionam e podem ser restituídos depende da própria modalidade enunciativa: sabemos que o “não-dito”, o “reprimido”, não é o mesmo – nem em sua estrutura nem em seu efeito – quando se trata de um enunciado matemático e de um enunciado econômico, quando se trata de uma autobiografia ou da narração de um sonho (IBIDEM, p.127).

Jorge Larrosa (2000) destaca três considerações sobre a positividade do discurso na obra de Foucault. A primeira delas é a autonomia, ou seja, o discurso é produzido por regras próprias, não dependendo de um sujeito que seria sua fonte ou de algo exterior que pudesse originá-lo. “O discurso, que tem seu próprio modo de existência, sua própria lógica, suas próprias regras, suas próprias determinações, faz ver, encaixa com o visível e o solidifica ou o dilui, concentra-o ou dispersa-o” (IBIDEM, p.66).

A segunda consideração refere-se ao fato de que, na análise do discurso, não interessa a busca pelas supostas “verdades” ou a determinação se tal discurso é verdadeiro ou falso. “Não se trata, então, de diferenciar o que há de verdadeiro, de fictício ou de ideológico no discurso, mas de determinar as regras discursivas nas quais se estabelece o que é verdadeiro, o que é fictício ou o que é ideológico” (IBIDEM, p.67). E, em terceiro lugar, para Larrosa, o discurso, na perspectiva foucaultiana, não pode ser analisado sem que se considerem os mecanismos que o engendram e as regras das práticas sociais que incitam a produção do que passa a ser expresso.

A produtividade do discurso na constituição de objetos, de idéias e de nossa própria compreensão do mundo assenta-se no papel da linguagem como sistema de significação. Veiga-Neto, discutindo a forma pela qual Foucault concebe o discurso e as práticas que o geram, enfatiza a relevância de entendermos o papel que o filósofo confere à linguagem, podendo esta ser compreendida “como constitutiva do nosso pensamento e, em consequência, do sentido que damos às coisas, à nossa experiência, ao mundo” (2003b, p.107).

Esse caráter constitutivo da linguagem e sua posição privilegiada na produção do significado é apontado também por Stuart Hall (1997) quando problematiza a “virada cultural”. Para o autor, tal “virada” está diretamente vinculada ao entendimento de que a produção do conhecimento se dá por meio da linguagem, a qual gera o significado atribuído às diferentes práticas, objetos e idéias do mundo. “O significado surge não das coisas em si – a “realidade” – mas a partir dos jogos da linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas” (IBIDEM, p.29). Veiga-Neto expressa que o importante “não é saber

se existe ou não uma *realidade real*, mas, sim, saber como se pensa essa realidade” (2002, p.31) [grifos do autor].

Pode-se mencionar, ainda, que o próprio sujeito passa a ser fruto dos jogos de linguagem em que está inserido, sendo fabricado e regulado pelos vários discursos que o interpelam. Na concepção foucaultiana, os discursos não possuem uma origem no sujeito, não remetem a um sujeito. Ao contrário, como enfatiza Larrosa, para o filósofo, o sujeito passa a ser considerado como uma função do enunciado, ou seja, “os procedimentos discursivos da enunciabilidade criam ao mesmo tempo o sujeito e o objeto da enunciação” (2000, p.67).

Ao analisar a positividade do discurso, Foucault (2002a) assinala seu vínculo com as relações de poder. Afirma que o discurso é um bem “que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política” (IBIDEM, p.139). Em *A Ordem do Discurso*, o filósofo também expressa essa correlação, destacando que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (2001a, p.10).

Em *História da Sexualidade – a vontade de saber*, Foucault exprime essa estreita relação entre o discurso e o poder, dizendo que

O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas, também, afrouxam seus laços e dão margem a tolerâncias mais ou menos obscuras. [...] Não existe um discurso do poder de um lado e, em face dele, um outro contraposto (2003a, p.96-97).

Ao discutir sobre o poder, Foucault (IBIDEM) expressa que não o está significando como um mecanismo que gera a sujeição dos cidadãos de um Estado, nem como um sistema soberano exercido por um determinado grupo sobre outro. Para o filósofo, “o poder está em toda a parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares” (IBIDEM, p.89). Enfatiza sua compreensão de poder, entendendo-o,

[...] primeiro, como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, investe; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou, ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais (IBIDEM, p.88).

Foucault (IBIDEM, p.89-90) destaca algumas proposições sobre o seu entendimento de poder. Este não pode ser compreendido como uma espécie de mercadoria ou objeto que se adquire, uma vez que as relações de poder são exercidas em muitos pontos, como já assinala. Dessa forma, não há como mencionarmos oposições binárias, como uma divisão entre dominadores e dominados, sendo aqueles os possuidores de um poder exercido sobre estes. Além disto, as correlações de poder, marcadas pela desigualdade, produtividade e intencionalidade, não se encontram em um lugar exterior aos processos econômicos, sociais e políticos, mas são tão produzidas quanto produtoras de tais processos.

Cabe destacar, ainda, na análise de Foucault (IBIDEM) sobre as relações de poder, a positividade das resistências, as quais não se encontram fora do poder, mas nele estão diretamente implicadas. Nas palavras do filósofo:

Elas [relações de poder] não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência que representam, nas relações de poder, o papel de adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permite a apreensão. Esses pontos de resistência estão presentes em toda a rede de poder. Portanto, não existe, com respeito ao poder, *um* lugar da grande Recusa – alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas sim resistências, no plural, [...]; por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder (IBIDEM, p.91) [grifo do autor].

Veiga-Neto (2006), examinando o entendimento de Foucault sobre as relações de poder, destaca que nessas relações sempre há a possibilidade de serem exercidas as resistências, entendidas “como uma re(ação) ou, se quisermos, como uma ação de contrapoder. Resistir a uma ação de poder significa problematizar tal ação, valendo-se, para isso, também do poder” (IBIDEM, p.22). Dessa forma, as resistências não são tomadas como “um outro do poder”, mas como “uma outra ação de poder” (IBIDEM, p.22).

Em *Vigiar e Punir* (2002b), Foucault analisa as relações de poder, vinculando-as à produção do saber, destacando a necessidade de abandonarmos as concepções em que se admite que este existiria apenas onde não estivessem operando as correlações de poder. Afirma o filósofo que “poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (IBIDEM, p.27). Tais relações passam a ser denominadas de “poder-saber”. Roberto Machado, na introdução de *Microfísica do Poder*, ao problematizar a estreita relação entre poder e saber, expressa que

a investigação do saber não deve remeter a um sujeito de conhecimento que seria sua origem, mas a relações de poder que lhe constituem. Não há saber neutro. Todo saber é político. E isso não porque cai nas malhas do Estado, é apropriado por ele, que dele se serve como instrumento de dominação, descaracterizando seu núcleo essencial. Mas porque todo saber tem sua gênese em relações de poder (2003, p.xxi).

Problematizar a linguagem como sistema de significação, conceber o sujeito como constituído pelos jogos de linguagem em que está inserido e analisar o poder como produtivo, disperso e vinculado ao saber são algumas das questões examinadas pela perspectiva pós-estruturalista, basicamente aquelas vertentes associadas à produção teórica de Foucault. Alguns desses questionamentos sustentaram e produziram balizamentos a este estudo, principalmente sobre a produtividade do discurso.

No próximo capítulo, relato a gênese da pesquisa. Apresento os caminhos que me fizeram delimitar o material de pesquisa e definir como objetivo desta tese estudar os discursos sobre a escola e a matemática escolar de um grupo de colonos, descendentes de alemães e evangélico-luteranos¹⁰, que frequentavam a escola quando da efetivação dos decretos que instituíram a Campanha de Nacionalização.

¹⁰ Acompanhando autores como Isabel Arendt (2005, p.12), utilizo a expressão *evangélico-luteranos* para “designar pessoas ou entidades, como as escolas ‘evangélicas’, ligadas ao Sínodo Riograndense e/ou a comunidades evangélicas, relacionadas ao que atualmente é a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil - IECLB. Desde 1910, com o advento do Pentecostalismo, o conceito ‘evangélico’ vem sendo aplicado mais a este grupo”.

2 CONDUZINDO-ME (E SENDO CONDUZIDA) AO CAMPO

No capítulo anterior, destaquei que, a partir dos estudos desenvolvidos no Curso de Doutorado, passei a olhar para as culturas rurais de outra forma, problematizando alguns dos discursos produzidos sobre elas. Em um certo sentido, isso me fez (re)encontrar uma parte minha deixada por lá, em Costão, em minha infância. Atualmente, como professora dos Cursos de Licenciatura, vejo-me novamente observando aspectos das culturas rurais, especificamente de descendentes de alemães ou italianos, por meio de minhas alunas e alunos, muitos deles oriundos da zona rural ou que lá trabalham como docentes.

Em muitos desses estudantes, também encontro as concepções que eu tinha sobre as culturas rurais. Observo, em seus enunciados, uma tendência a considerar a população da zona rural como ingênua, carente e atrasada em relação ao suposto desenvolvimento e progresso presente na zona urbana. Essa questão foi evidenciada na pesquisa de Noeli Weschenfelder (2003, p.32), ao serem examinados textos pedagógicos endereçados aos docentes rurais na *Revista do Ensino do Rio Grande do Sul* e no manual didático *Escola Primária Rural*, entre as décadas de 1950 e 1970. Seu trabalho mostra que os discursos produzidos sobre os sujeitos rurais, presentes na mídia, na literatura, nos livros didáticos e impressos pedagógicos, tanto no período enfocado, quanto nos dias atuais, os constituem com as marcas do atraso, romantismo, ingenuidade e da falta de busca pelo “progresso” ou “modernização”.

Diria também que as linguagens matemáticas engendradas pelas culturas rurais são consideradas, muitas vezes, pelos discentes dos Cursos de Licenciatura (principalmente, pelas alunas do Curso de Pedagogia, onde atuo como professora da área da Educação Matemática) como incorretas ou, então, como “não-matemáticas”, por fazerem uso de uma gramática que produz outros critérios de racionalidade que não aqueles constituídos pelas linguagens da matemática acadêmica e da matemática escolar¹¹. As diferentes maneiras de calcular as quatro operações ou a porcentagem, fazendo uso de regras que envolvem decomposição, estimativa e cálculo oral – como mostram os estudos de Gelsa Knijnik (2006a, 2004a) – ou as formas de encontrar a área de uma extensão de terra com o uso de métodos que se utilizam de unidades de medida como braça ou vara – evidenciados nas pesquisas de Knijnik (2006a), Marilene

¹¹ De modo análogo ao antes destacado sobre o uso, no plural, da expressão *linguagens matemáticas*, o argumento aqui apresentado será desenvolvido no Capítulo 6.

Santos (2004) e Helena Dória Lucas de Oliveira (2004) – são algumas das práticas que são trazidas pelas estudantes e que passam a ser problematizadas nas aulas.

Entre tantos saberes e maneiras próprias de fazer matemática postos em ação pelos diferentes grupos rurais a que pertencem muitas de minhas alunas e alunos, destacaria o modo de designar os números na língua alemã. Tal modo vem prendendo minha atenção há um bom tempo. Na língua portuguesa, a leitura dos números segue a ordem em que estão expressos seus algarismos – da esquerda para a direita –, fazendo com que o número 23, por exemplo, seja lido “da dezena para a unidade”. Já na língua alemã, a nomeação do mesmo número segue a ordem inversa, ou seja, 23 é lido como “dreiundzwanzig” (“três e vinte”). Essa maneira de expressar os números permanece até mesmo com quantidades maiores, em que a leitura da dezena e unidade é também realizada “da direita para a esquerda”, como, por exemplo, 225 (“zweihundertfünfundzwanzig”, ou, “dois cem, cinco e vinte”).

Nestes anos em que tenho tido, por intermédio de meus alunos e alunas, contatos mais sistemáticos com aspectos das culturas rurais de descendentes de alemães, algumas questões começaram a me inquietar: Essa forma de nomear os números da cultura alemã estaria vinculada com suas maneiras de calcular? Como os sujeitos que se comunicam em alemão procederiam em cálculos, como os orais? Qual a produtividade das marcas das culturas alemãs e rurais em suas práticas matemáticas, como naquelas em que a oralidade se faz presente? Indagações como essas, além de todos os questionamentos que antes mencionei, confluíram para aguçar meu desejo de estudar as culturas rurais de descendentes de alemães, especificamente aqueles aspectos vinculados à escola e aos seus saberes matemáticos.

Tendo esses propósitos, um certo retorno à minha infância me fez buscar pelas narrativas de meus avós paternos – Arnaldo e Arnilda Wanderer, que, em 2003, estavam com 84 e 83 anos, respectivamente – sobre suas trajetórias de vida como homem e mulher, colonos, evangélico-luteranos e moradores por mais de setenta anos em Costão, uma região habitada, predominantemente, por descendentes de alemães, como meus avós. Cabe destacar que não apenas Costão, mas também o município de Estrela e o Vale do Taquari, de um modo geral, são identificados como regiões de colonização alemã.

Estudos como os de Martin Dreher (1999, 1994), Giralda Seyferth (1990), Dagmar Meyer (1999) e Suzeli Mauro (2005) destacam que o incentivo à corrente imigratória de grupos europeus (como os alemães) para o Brasil está diretamente vinculado à política de ocupação do território brasileiro, implementada por D. João VI em 1808. Os autores afirmam

que essa política foi desencadeada: pela necessidade de povoar o território brasileiro, constantemente ameaçado por invasões dos países platinos; para estimular o desenvolvimento econômico, principalmente a agricultura de abastecimento, assim como pela política de “branqueamento” da população.

Dreher (1999) e Seyferth (1990) enfatizam o forte vínculo dessa política de “branqueamento” com o estímulo à imigração europeia sustentados pelo argumento que “supunha a superioridade dos brancos e a inferioridade das outras raças, especialmente a negra, e buscava sua legitimidade científica nas teorias raciais em voga na Europa e nos Estados Unidos” (SEYFERTH, 1990, p.18)¹². Segundo os autores, quando do início dessa política de colonização, os alemães, entre outros, receberam o direito à propriedade da terra – antes permitida somente aos portugueses ou luso-brasileiros – por intermédio de um decreto instituído por D. João VI. Tal decreto, para Mauro, “constituiu-se no ponto de partida para o estabelecimento de imigrantes europeus no Brasil” (2005, p.26), como os alemães que aqui chegaram em 1824.

Meyer (1999, p.34), analisando o processo de imigração alemã no país, destaca que os imigrantes não formavam um grupo homogêneo. Procediam de diferentes regiões e países. Muitos eram camponeses, outros eram marginalizados urbanos e excluídos do processo de industrialização, além daqueles que poderiam ser considerados como intelectuais em exílio político. Alguns vieram para servir ao exército imperial brasileiro, outros para trabalhar nas lavouras de café do sudeste, e a maioria dirigiu-se para o sul, em função da política de

¹² Muitas pesquisas têm problematizado os marcadores sociais *raça* e *etnia* na constituição de sujeitos, apresentando divergências quanto ao uso desses conceitos. Como afirma Meyer, “o significado e a utilização desses conceitos envolve, também, muitas polêmicas e disputas tanto teóricas quanto políticas e isso se dá, exatamente, em função da centralidade que eles assumem nos processos de particularização e classificação de grupos e populações humanas” (2002, p.62). A autora, situando-se no campo dos Estudos Culturais, destaca que a noção de *raça* passa a ser desenvolvida no período da colonização, apresentando fortes vínculos com a área biológica. “A idéia de semelhanças/diferenças biológicas ou fisionômicas naturais e imutáveis que estariam mais ou menos associadas com capacidades intelectuais e sociais, hábitos e estilos de vida e determinados padrões de sanidade, beleza e vigor, entre outros, que dá sustentação à noção de *raça*, começa a ser desenvolvida no contexto das políticas de colonização (até para justificá-las) e é fortemente acentuada no século XIX, no contexto do desenvolvimento da Biologia” (IBIDEM, p.63-64). Já o termo *etnia*, para Meyer, utilizado no período posterior à 2ª Guerra Mundial, refere-se às características produzidas por um determinado grupo e passa a ser usado “com o sentido de enfatizar que os grupos humanos se constituem como fenômenos históricos e sociais e não como categorias biológicas, cujos traços físicos hereditários estariam se misturando a, e definindo também, características morais e intelectuais” (IBIDEM, p.64). Porém, como destaca a autora, não se trata de substituir ou trocar um termo pelo outro, pois, “ao deslocar a diferença que a *raça* situava na biologia para o terreno da cultura, esse conceito [etnia] acabou sustentando um novo racismo no qual as discriminações operam tomando como base supostas incompatibilidades de caráter cultural” (IBIDEM, p.64-65). Nos estudos vinculados aos marcadores *raça* e *etnia*, há trabalhos que utilizam apenas a expressão *raça* (SEYFERTH (2005), MAURO (2005)), outros empregam *raça/etnia* ou *raça e etnia* (SILVA (2006), MEYER (2002), HALMENSCHLAGER (2001), MELLO (2006)) e alguns usam apenas o termo *etnia* (FLEURI, 2006a, 2006b).

ocupação de terras para o desenvolvimento da agricultura familiar em pequenas propriedades. Desta forma, expressa a autora:

É possível pensar em identidades culturais e em culturas sendo produzidas nesse contexto e nessas relações, as quais foram sendo confrontadas/transformadas/reconstruídas em função das transformações conjunturais do Brasil, em geral, e do Rio Grande do Sul, em particular, assim como pelo contato político, social e pessoal mais intenso com os chamados “lusobrasileiros” e outros grupos culturais, a partir dos anos 60 do século passado [1801-1900] (IBIDEM, p.42).

Narrativas sobre a colonização alemã no Rio Grande do Sul sustentam que seu início se deve à chegada do primeiro grupo de imigrantes em São Leopoldo no ano de 1824. Segundo Silvana Faleiro (2004), a colonização de Estrela, assim como a do Vale do Taquari de um modo geral, desenvolveu-se a partir da chegada de famílias alemãs das colônias já estabelecidas no Vale dos Sinos e Caí, além de algumas que vieram de regiões da Alemanha, como Renania, Saxônia e Westfália. Em Estrela, os imigrantes alemães e seus descendentes dedicaram-se, basicamente, à agricultura em pequenas propriedades, como meus avós e grande parte dos moradores de Costão.

Em suas narrativas, meus avós destacaram aspectos de sua trajetória como pequenos agricultores de Costão, mencionando as dificuldades enfrentadas para garantir seu sustento mediante o cultivo da terra. As muitas histórias que ouvi, sempre sentada na mesma cadeira, especialmente arrumada com almofadas por minha avó para aqueles nossos encontros, geraram em mim um outro mundo rural, ao mesmo tempo em que foram possibilitando a constituição de algumas das balizas deste trabalho.

Talvez pelo fato de ser professora, meus avós iniciaram o relato de suas histórias de vida pelas experiências escolares, pois essas poderiam ser as expectativas da professora que, naqueles momentos, os entrevistava. Mesmo mencionando a importância atribuída ao ensino da escrita, da leitura e das quatro operações, as aprendizagens de conteúdos ficavam praticamente invisíveis em suas histórias. Tornavam-se muito mais evidentes, a meu ver, as engrenagens de um poder que atuava sobre seus corpos: a vigilância exercida pelo professor sobre os alunos e as alunas; os castigos que recebiam quando infringiam as regras – segundo minha avó, por gostar de conversar com suas amigas, um dia ficou de castigo, não podendo sair da escola junto com os demais colegas no horário habitual; os ditados realizados de 14 em 14 dias; e a própria arquitetura escolar – o professor ocupando um lugar de destaque e a separação de moças e rapazes na sala de aula.

Outros aspectos provenientes das narrativas de meus avós foram centrais para constituir outros balizamentos a este estudo: a Campanha de Nacionalização e a confissão religiosa. Como descendentes de alemães, Arnoldo e Arnilda constantemente salientavam o quanto a comunicação na língua alemã se fazia presente em suas vidas: no seio familiar, na escola e até mesmo na comunidade. A leitura, a escrita, a forma de designar os números e até mesmo os cálculos eram realizados em alemão. Meu avô aprendeu a língua portuguesa quando jovem, na convivência com pessoas que dominavam o português, uma vez que era motorista do caminhão que recolhia o leite produzido na localidade para ser vendido. Já minha avó aprendeu bem mais tarde e por outro motivo: minha mãe, sua única nora, não compreendia a língua alemã; em função disto, aos 50 anos de idade, Arnilda foi sendo “alfabetizada” em português para que pudesse se comunicar com sua nora e, mais tarde, com suas netas, que, ela supunha, dificilmente se interessariam em aprender a língua alemã.

Porém outro acontecimento contribuiu para que a comunicação em língua alemã fosse interrompida durante a juventude de meus avós: a eclosão da 2ª Guerra Mundial (1939-1945). Esse período tornou-se marcante em suas vidas. Lembranças sobre a repressão contra aqueles e aquelas que se comunicassem em alemão, que tivessem armas de fogo ou materiais escritos nessa língua em casa foram destacadas, assim como as resistências perante essa imposição, como esconder livros e revistas no fundo do forno usado para assar pães. Ou então, como disse meu avô, na entrada dos bailes, o dono do salão avisava: “Cuidem, pois têm pessoas aqui que não são limpas”, referindo-se aos espões que circulavam em locais públicos para fiscalizar e, se fosse o caso, prender aqueles e aquelas que falassem em alemão.

Outra questão destacada por Arnoldo sobre o período da 2ª Guerra Mundial prendeu minha atenção. Ao questioná-lo sobre a vida na comunidade naquele período tão marcado por repressões e resistências, meu avô mencionou que, mesmo não freqüentando mais a escola, houve uma grande ruptura na educação, uma vez que foi proibido o uso da língua alemã como forma de comunicação. A demissão de professores que não dominavam a língua portuguesa também teria ocorrido, segundo ele.

Nesse momento, muitas questões afloravam, envolvendo, basicamente, essa grande ruptura tanto na educação quanto na vida dos alunos e professores. Porém, aqui, penso ser importante apontar uma questão: a proibição do ensino em língua alemã, como mencionou meu avô, não ocorreu apenas ao longo da 2ª Guerra Mundial. Em um período anterior, essa restrição também se fez presente: durante a efetivação dos decretos que instituíram a

Campanha de Nacionalização¹³, no Estado Novo (1937 – 1945). Talvez por não terem estudado também no período em que esses decretos foram sendo efetivados na área da Educação e por as repercussões da 2ª Guerra Mundial terem estado mais presentes em suas memórias, meus avós não tenham mencionado tal Campanha. Porém, para mim, era esse período que me provocava mais inquietações, por considerá-lo um momento rico em transformações políticas, econômicas e sociais, endereçando novas políticas educacionais para os descendentes de alemães.

Ao estudar o período da Campanha de Nacionalização, esta pesquisa ancora-se também no campo da História. É Foucault, na introdução de *Arqueologia do Saber*, quem nos incita a deslocar a atenção das grandes unidades construídas pela História – épocas ou séculos, considerados como blocos homogêneos e lineares – para os “fenômenos de ruptura” e para as “incidências das interrupções” (2002a, p.4). Trabalhar, então, com a concepção desenvolvida por Foucault sobre história significa repensar as formas habituais de narrar acontecimentos. As noções de ruptura, descontinuidade e contingência ganham centralidade, deslocando as idéias de cronologia, linearidade e, principalmente, origem. Apoiando-se em Nietzsche, Foucault afirma que não há uma busca pela origem, uma vez que esta pressupõe “reencontrar ‘o que era imediatamente’, o ‘aquilo mesmo’ de uma imagem exatamente adequada de si, [...] é querer tirar todas as máscaras para desvelar enfim uma identidade primeira” (2003b, p.17).

Seguindo o filósofo, ao estudar o período da Campanha de Nacionalização, não busquei indicar sua suposta origem, nem relatar sua cronologia, mas as diferentes histórias por ela engendradas. Amparo-me mais uma vez em Foucault quando ele recorre a “uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objetos”, analisando “como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos” (IBIDEM, p.7).

Ao abordar elementos da História do Brasil e da História da Educação, procurei trabalhar em consonância com o pensamento de Foucault (2003b, 2002a) e as idéias de inspiração foucaultiana discutidas por Meyer (1999). Operei com uma concepção de *histórias* da educação, enfatizando as noções de pluralidade e contingência que esse termo comporta. Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2000) aponta para duas reflexões que os estudos de Foucault apresentam para novas formas de compreender o passado, as quais vinculou com este

¹³ No próximo capítulo, discuto a Campanha de Nacionalização.

trabalho. Uma delas seria entender os objetos históricos como acontecimentos que emergem em um determinado momento.

Já a segunda reflexão associa os objetos históricos a objetos políticos. Albuquerque Júnior afirma que “o trabalho de Foucault nos ajuda a compreender, justamente, como determinadas verdades são instituídas em campos do saber como a história e como estas, uma vez cristalizadas, dificultam a emergência de uma outra forma de olhar para o passado” (IBIDEM, p.125). Assim, neste estudo, busquei a produção de *histórias* sobre a educação – e, mais especificamente, sobre a educação matemática – geradas no período, enfatizando sua pluralidade e contingência e possibilitando, talvez, olhar de outras formas para o passado.

Levando em conta essas questões, outras estacas foram sendo erguidas na delimitação da pesquisa, fazendo-me procurar por sujeitos que tivessem freqüentado a escola – os quatro primeiros anos – no período da instauração dos decretos da Campanha de Nacionalização (até mesmo para saber se conseguiria constituir um grupo para integrar a parte empírica da pesquisa) em duas comunidades localizadas na zona rural do município de Estrela: Delfina e Costão, onde predominam as confissões religiosas católica e evangélica, respectivamente. A imersão em Costão seria facilitada pelo fato de meus avós paternos residirem lá por mais de 70 anos e, em Delfina, pelo fato de ter sido professora na escola localizada naquela região.

A confissão religiosa constituía-se numa esfera importante a ser considerada na delimitação do trabalho. Autores que estudaram a imigração alemã no estado do Rio Grande do Sul, como Lúcio Kreutz (1994a, 1994b, 1994c), Dreher (1999) e Meyer (1999), enfatizam que um sistema educacional privado foi implementado nas regiões de imigração, vinculando-se à confissão religiosa. Tal sistema também se fez presente em Estrela, onde os descendentes de alemães católicos e evangélico-luteranos, tendo-se estabelecido em regiões diferentes da cidade, construíram escolas ligadas à sua confissão. Meyer enfatiza que “a crença religiosa parece ter se constituído em um dos mais poderosos demarcadores de fronteiras dentro e em torno do grupo [de imigrantes alemães]” (IBIDEM, p.64).

Mesmo os materiais escolares utilizados nas comunidades evangélico-luteranas, como as cartilhas para os estudantes e jornais e revistas para os professores, eram diferentes daqueles usados em outras comunidades, como nas católicas. Assim, considereei que seria relevante abranger, nesta pesquisa, apenas um desses grupos confessionais, uma vez que desejava analisar os materiais escolares. Para essa delimitação, foram importantes outros passos trilhados em minha aproximação ao campo.

Com o intuito de encontrar um grupo de pessoas que tivessem freqüentado a escola quando da efetivação dos decretos que instituíram a Campanha de Nacionalização e também materiais escolares utilizados naquele período, inicialmente aproximei-me das escolas localizadas em Delfina e Costão, pois seus professores poderiam indicar-me familiares dos alunos que estivessem, em 2003, entre 72 e 76 anos de vida, aproximadamente. Tendo sido professora na escola de Delfina, logo tive em uma ex-colega daquela escola, que reside na região, uma grande aliada. Com ela, visitamos muitas residências e conheci muitas pessoas, mas poucas que falavam o português – uma delimitação importante pelo fato de eu não dominar a língua alemã – e que tivessem freqüentado a escola no período estudado. Nessas visitas, sempre era apresentada como “uma professora” da escola, o que facilitava minha aproximação daquele grupo.

Eram os marcadores sociais que nos constituem, tais como etnia, sexualidade, geração, religião, nacionalidade, profissão, que me situavam em diferentes posições ao me aproximar do campo. Se o fato de ter sido professora garantia-me um “melhor” acesso a um determinado grupo em Delfina, a descendência alemã e o meu sobrenome eram relevantes para minha imersão junto aos moradores de Costão. Ao me aproximar da escola localizada nessa região, era uma desconhecida. Porém, ao mencionar meu sobrenome – Wanderer – e afirmar ser neta de Arnoldo e Arnilda, obtive sorrisos mais calorosos. Conversei com as professoras, explicando os propósitos da pesquisa que desejava realizar, e elas auxiliaram-me solicitando como “tema de casa” a investigação da faixa etária dos familiares dos alunos. Porém, logo destacaram a dificuldade dos estudantes em realizarem tais tarefas, o que constatei quando retornei à escola no dia marcado.

A grande decepção que senti ao sair daquela escola, considerando que os caminhos realizados até então estavam sendo desnecessários, foi completamente amenizada já na volta para casa. Ao passar em frente ao necrotério da comunidade, onde se realizava um velório, avistei meu avô e decidi parar para lhe oferecer uma carona. Observo que ainda hoje a parte central de Costão é identificada como aquela onde se encontram a igreja (de confissão luterana) e o necrotério, o prédio ao seu lado, onde se situava a escola de Costão (onde estudaram meus avós), a “venda”¹⁴ e o cemitério, do outro lado da rua, em frente à igreja.

¹⁴ *Venda* é uma expressão utilizada pelos moradores para referirem-se a um estabelecimento que comercializa gêneros alimentícios e de higiene, além de servir como uma espécie de bar onde os homens, basicamente, consomem bebidas alcoólicas e jogam cartas aos finais de semana.

Considero que tais espaços, em Costão, são “movidos por uma secreta sacralização”, no sentido apontado por Foucault (2001b, p. 413).

O filósofo destaca o quanto o espaço – compreendido com as marcas da heterogeneidade – vai sendo constituído, na época presente, por meio de “relações de posicionamento”, mantendo ainda algumas marcas de sacralização, ao contrário do tempo, “que foi dessacralizado no século XIX”. Em suas palavras:

Dito de outra forma, não vivemos em uma espécie de vazio, no interior do qual se poderiam situar os indivíduos e as coisas. Não vivemos no interior de um vazio que se encheria de cores com diferentes reflexos, vivemos no interior de um conjunto de relações que definem posicionamentos irredutíveis uns aos outros e absolutamente impossíveis de ser sobrepostos (IBIDEM, p.414).

Foucault, em sua análise, salienta que qualquer grupo cultural constitui lugares – como, em Costão, a “venda” (freqüentada basicamente por homens para jogarem cartas, assistirem a jogos de futebol e, também, para reunirem amigos), a igreja (para as rezas semanais e velórios) e o cemitério (local visitado constantemente pelas famílias da localidade, principalmente aos finais de semana, para rezarem e/ou limparem os túmulos de parentes ou conhecidos) – que passam a ser denominados por “heterotopias”. Estas seriam:

[...] lugares reais, lugares efetivos, lugares que são delineados na própria instituição da sociedade e que são espécies de contraposicionamentos, espécies de utopias efetivamente realizadas nas quais os posicionamentos reais, todos os outros posicionamentos reais que se podem encontrar no interior da cultura estão ao mesmo tempo representados, contestados e invertidos, espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente localizáveis (IBIDEM, p.415).

Ao discutir a heterotopia do cemitério, Foucault (IBIDEM) destaca que este, mesmo sendo um local diferente em relação àqueles habituais espaços culturais – como a escola, igreja e outras instâncias da sociedade –, está em ligação com praticamente todas as pessoas que possuem parentes enterrados lá. Analisando as diferentes concepções sobre o cemitério, Foucault afirma que, se até o final do século XVIII esse se mantinha próximo à igreja, como em Costão, a partir do século XIX, foi sendo deslocado para o limite exterior das cidades, quando há o início da concepção da morte como doença.

Talvez pelo fato de o cemitério ser ainda, na minha concepção, um dos locais “sacralizados” em Costão, fazendo com que seja constantemente visitado pelas pessoas da localidade, como meus avós, para participarem dos velórios e enterros, naquele dia em que

também o frequentei para oferecer carona ao meu avô, pude ser apresentada ao seu Armínio e ao seu Herbert. Quando me aproximei do local, rapidamente fui sendo “rodeada” por eles, que, mediante contatos anteriores com meu avô, já sabiam sobre meu trabalho; logo após os cumprimentos iniciais, passaram a recordar aspectos vivenciados na escola que abrangiam a proibição da comunicação em língua alemã no período da Campanha de Nacionalização. Ao serem chamados pelo grupo do coral da comunidade para iniciarem os rituais do velório, já tínhamos agendado possíveis entrevistas em suas casas.

Esse auxílio de meus avós – que, segundo eles, passaram algumas “noites sem dormir” pensando em conhecidos que eu pudesse entrevistar – me fez entrar em contato com outras pessoas que estudaram no período da Campanha. Sempre tinha em mente a pergunta de uma das merendeiras da escola de Costão quando mencionei o desejo de entrevistar pessoas daquela localidade sobre suas trajetórias de vida: “Tu vais sozinha?”. Senti, naquele momento, o quanto a presença de Arnoldo e Arnilda Wanderer seria importante para essa aproximação inicial junto aos moradores de Costão. Dessa forma, acompanhada de minha avó, visitei famílias conhecidas dela que residiam em Costão e pude me aproximar de Dona Ivone, Dona Erena e Dona Ella.

Com o intuito de estudar as cartilhas ou livros usados na escola no período da Campanha de Nacionalização, concedi entrevistas em programas de duas emissoras de rádio da região, para expor o trabalho que se delineava e também para mencionar meu interesse por materiais utilizados na escola ao longo das décadas de 30 e 40 do século passado. Pensava que essa poderia ser uma oportunidade para contatar também possíveis participantes da pesquisa.

Lembro que, ao sair de uma das entrevistas, fiquei muito contente quando vi, em meu celular, a mensagem: “Chamada não atendida”. Recebera ligações de três mulheres de Estrela que me ofereciam livros e cartilhas para a pesquisa. A primeira delas, Liane, era uma professora de matemática que havia sido minha colega. Tinha uma cartilha que fora usada por seu pai em uma escola católica de Estrela. A segunda mulher que me procurou, Elaine, era uma agricultora cuja mãe, Dona Maria, dispunha de vários livros de matemática usados por ela em outra escola católica da região. Quando agradei pela ligação de Elaine, ela me disse: “Pensei que talvez um dia uma de minhas filhas também pode precisar de ajuda”. Já a terceira, Valdecir, era uma dona de casa e presidente de um Clube de Mães de Estrela, ouvinte assídua daquele programa de rádio, que constantemente atendia aos pedidos solicitados. Disponibilizou um livro de matemática endereçado ao Ensino Médio.

Agora, quando da escrita desta parte da tese, lendo meu diário de campo e relembro todas essas situações, fico pensando nas razões que levaram essas três mulheres a me procurar para oferecer livros usados por seus familiares. Penso que foi decisivo o fato de eu ser mulher. Além disso, outras posições que ocupamos (tanto eu quanto elas) podem ter influenciado suas decisões. Acredito que Liane, a primeira mulher que me ligou, se identificou com minha posição de professora de matemática, já que ambas lecionamos na mesma escola de Estrela. Quanto à Elaine, imagino que ela tenha sido interpelada, fortemente, por minhas posições de jovem e estudante, o que a levou a identificar-me com suas filhas que, segundo ela, também poderiam “precisar de ajuda” para a realização de trabalhos acadêmicos.

Se, por um lado, essas entrevistas não possibilitaram o acesso a tantos materiais pedagógicos ou a possíveis participantes da pesquisa como supunha inicialmente, por outro, produziram uma certa divulgação do trabalho, facilitando minha aproximação junto aos moradores de Costão. Ao chegar nas casas daqueles que acabaram se constituindo como os participantes deste estudo, a maioria deles já sabia sobre minha pesquisa e se reportava ou às entrevistas concedidas nos programas de rádio, ou às próprias conversas e aos comentários que foram sendo feitos entre os habitantes de Costão. Assim, diria que este estudo foi sendo disseminado como uma espécie de “rede”, tendo alguns fios tecidos por mim e outros pelos próprios moradores de Costão.

Foi o que aconteceu quando conheci Dona Ella. Na companhia de minha avó, passei uma tarde visitando algumas de suas amigas de Costão que poderiam integrar a parte empírica desta pesquisa. Quando estávamos na casa de uma delas, Dona Erna, manifestamos o desejo de visitar também Dona Ella, que rapidamente foi comunicada, por telefone, que nos dirigiríamos até sua residência. Ao estacionar o carro na propriedade de Dona Ella, minha avó avistou-a em um dos galpões. Mesmo percebendo a nossa chegada, ela permanecia no galpão como se estivesse procurando alguma coisa. Naquele momento, no lugar de pesquisadora, pensei ser essa atitude uma manifestação de seu desinteresse pela pesquisa. Talvez ela não estivesse disposta a conceder entrevistas, a passar tardes relatando experiências vivenciadas, somente para atender às vontades e às expectativas de uma pesquisadora que, de certa forma, estava “invadindo” sua vida.

Porém, estava enganada. Ao sair do galpão, Dona Ella carregava cartilhas de matemática utilizadas por ela na escola e já nos esperavam o chimarrão¹⁵ e pedaços de bolo. Dizendo ter escutado as entrevistas que eu concedera em programas de rádio, ela disse saber de meu interesse por aqueles materiais e fora procurá-los no galpão para minha visita. Além das cartilhas, tive acesso aos seus cadernos de cópia e ditado e também a escrituras de terras da década de 30 do século passado, nas quais ainda está expressa a utilização de braças quadradas como unidades de medida de área.

Esses contatos iniciais com o campo foram produtivos para que pudesse elencar algumas balizas para o estudo. A presente pesquisa, dessa forma, foi sendo gerada tanto pelas delimitações tecidas em minhas aproximações ao campo, quanto pelos questionamentos provenientes das teorizações escolhidas, delimitando o seguinte objetivo: estudar os discursos sobre a escola e a matemática escolar de um grupo de colonos, descendentes de alemães e evangélico-luteranos, que freqüentavam a escola quando da efetivação dos decretos que instituíram a Campanha de Nacionalização.

Levando em conta esse objetivo e as considerações emitidas pela banca examinadora quando da qualificação do projeto, delimito como material de pesquisa do estudo:

- a) narrativas sobre as experiências escolares de três mulheres – Dona Erena, Dona Ella, Dona Ivone – e quatro homens – seu Armínio, seu Herbert, seu Ivo e seu Seno – que freqüentavam a escola de Costão no período da Campanha de Nacionalização.
- b) cartilhas de matemática¹⁶ e cadernos de cópia e ditado utilizados na escola naquele período.
- c) texto elaborado por um dos participantes da pesquisa, seu Herbert, intitulado “As escolas do passado” (Anexo I).

Ao trabalhar com esses documentos, considere-os como monumentos no sentido atribuído por Foucault (2002a). Como afirma o autor, não se trata de interpretar o documento

¹⁵ Considerado uma bebida “típica” dos gaúchos, o chimarrão é um chá de sabor amargo servido em uma cuia, onde é posta a erva-mate e, sobre ela, água quente. É sorvido por meio de uma bomba. Em Estrela, o chimarrão, ao ter adicionado o açúcar, recebe o nome de “mate”.

¹⁶ As cartilhas examinadas correspondem aos volumes 1 e 2 da obra *Meu livro de contas*, escrita por W. Nast e Leonhard Tochtrop. Segundo os autores, o 1º volume endereçava-se ao 1º ano primário; o 2º volume, aos 2º e 3º anos; o 3º volume, ao 4º ano; e o 4º volume, ao 5º ano primário. Para Mauro (2005), o 1º volume foi disponibilizado no ano letivo de 1933, tornando-se completa a obra, tanto na edição em alemão quanto em português, em 1938. De acordo com os participantes deste estudo, apenas os volumes 1 e 2, escritos em português, foram utilizados por eles na escola. Em função disso, analisei especificamente essas duas cartilhas.

para verificar se este expressaria “a” verdade, mas tomá-lo como “uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos” (IBIDEM, p.8), fazendo com que os documentos sejam, então, transformados em monumentos.

Discutindo sobre essa transformação, Veiga-Neto assinala que, ao tomarmos os documentos como monumentos, a leitura do enunciado passa a ser realizada “pela exterioridade do texto, sem entrar na lógica interna que comanda a ordem dos enunciados”, estabelecendo “as relações entre os enunciados e o que eles descrevem, para, a partir daí, compreender a que poder (es) atendem tais enunciados, qual/quais poder (es) os enunciados ativam e colocam em circulação” (2003b, p.125-126). Além disto, a leitura monumental não busca uma suposta “verdade” que seria encontrada pelo texto. Ao invés disso, precisamos “tomar o texto menos por aquilo que o compõe por dentro, e mais ‘pelos contatos de superfície que ele mantém com aquilo que o cerca’, de modo a conseguirmos mapear o regime de verdade que o acolhe e que, ao mesmo tempo, ele sustenta, reforça, justifica e dá vida” (IBIDEM, p.127).

Nessa leitura monumental que passei a realizar, busquei analisar os enunciados em sua exterioridade, estabelecendo algumas relações entre eles, para identificar quais poderes foram sendo postos em funcionamento sobre os descendentes de alemães do estado do Rio Grande do Sul, tanto no nível da população quanto no âmbito escolar. Em tal leitura, não procurei encontrar as causas da elaboração de tais documentos ou enunciados proferidos, nem me centrar em suas conseqüências, como se houvesse uma relação unilateral de causa e efeito. Ao invés disto, pressuponho que há uma relação recíproca entre a causa e seu efeito, no sentido de causa imanente discutido por Gilles Deleuze (2005). Para o autor, uma causa imanente é aquela que “se atualiza em seu efeito, que se integra em seu efeito, que se diferencia em seu efeito”. Ou seja, “causa imanente é aquela cujo efeito a atualiza, integra e diferencia” (IBIDEM, p.46).

Ao selecionar, organizar e constituir as relações entre os enunciados analisados, busquei submetê-los, seguindo Maria Isabel Bujes (2002), a um “rigoroso escrutínio”. Tal escrutínio, nas palavras da autora, é realizado com o material de pesquisa para “confrontá-lo, voltar a ele muitas vezes; perguntar-me da possibilidade de estabelecer com\ sobre ele novas relações e, quem sabe, alcançar nestes jogos outras formas de inteligibilidade” (IBIDEM, p.90).

Essa foi minha estratégia analítica, posta em ação na escrita dos capítulos desta tese. Neles busquei operar com as ferramentas teóricas selecionadas para atribuir alguns sentidos às narrativas produzidas pelos participantes da pesquisa sobre suas experiências escolares e aos enunciados presentes no texto elaborado por seu Herbert, intitulado “As escolas do passado”, nas cartilhas de matemática e nos cadernos de cópia e ditado usados na escola de Costão no período da Campanha de Nacionalização.

As narrativas dos participantes da pesquisa foram geradas em entrevistas realizadas individualmente em suas casas. A primeira foi concedida por seu Armínio, antes mesmo da qualificação do projeto, pois, naquele velório em que o conheci, considerei-o como o mais disponível para ser entrevistado. Posteriormente, foram realizadas as entrevistas com Dona Ella, seu Herbert, seu Seno, seu Ivo, Dona Ivone e Dona Erena, respectivamente, em que foram sendo gerados enunciados sobre suas trajetórias de vida como homens e mulheres descendentes de alemães, evangélico-luteranos, colonos, alunos e alunas da escola de Costão no período da Campanha de Nacionalização.

As entrevistas tiveram uma duração média de quatro horas cada, tendo ocorrido em duas sessões. Antes de realizá-las, acompanhada de minha avó, de meu avô ou de Dona Ella (que me indicou um de seus ex-colegas, seu Seno, e se ofereceu para me apresentar a ele), visitei cada um dos participantes da pesquisa. Nesses encontros iniciais, além de agendar as entrevistas, pude conhecer o trajeto até suas casas e estabelecer um primeiro contato com cada um deles. Isso possibilitou que tivesse acesso a algumas informações sobre as pessoas que entrevistaria, ao mesmo tempo em que lhes oportunizou questionar-me a respeito de minha família, minhas atividades profissionais, estado civil, etc.

Agora, escrevendo sobre esses episódios, atribuo outros sentidos às experiências vivenciadas naqueles contatos iniciais. Primeiramente, supus que minha aproximação à comunidade de Costão seria facilitada por minha posição de neta “dos Wanderer”, o que fez com que solicitasse a companhia de meus avós para as visitas naquelas ocasiões. Porém, relembro agora aquelas situações, percebo que, assim como Dona Ella, que rapidamente foi em busca de suas cartilhas de matemática para emprestar-me, antes mesmo de me conhecer, também os demais participantes da pesquisa foram interpelados de forma mais intensa por minhas posições de pesquisadora e professora de matemática do que pelo lugar de “neta”.

Isso ficou evidenciado ao longo das entrevistas que realizei. Os objetos separados pelos entrevistados para me mostrar eram artefatos vinculados tanto à escola quanto à temática da pesquisa: livros, cadernos, calculadora, fotografias do período escolar, escrituras de terras e até mesmo instrumentos agrícolas usados por eles ou por seus familiares. Durante as entrevistas, fui questionada por meio de frases como: “Mas eu também tenho, assim, uma pergunta: É bom ser professora?” (seu Herbert); “Quando começa a tua aula, só em março?” (Dona Erena); “Como é que você faz com o respeito dos alunos, o comportamento dos alunos?” (seu Herbert); “Quando tu precisas entregar este trabalho?” (seu Herbert). Tais perguntas mostram o quanto estava demarcado o meu lugar de professora e pesquisadora.

Também considero pertinente destacar um outro episódio vivido em Costão. Quando visitei pela primeira vez seu Herbert, acompanhada de meu avô, fui recebida por ele com a seguinte exclamação: “Achei que tinha me esquecido”, possivelmente referindo-se ao nosso encontro naquele velório, quando pude ser apresentada a ele e anunciar meu interesse em entrevistá-lo. Ignorando a presença de meu avô, seu Herbert, antes mesmo de acordarmos a realização das entrevistas, de imediato sentou-se bem à minha frente, iniciando um relato sobre sua infância, a vida em Costão, a escola e o tempo da 2ª Guerra Mundial, mesmo sem ter sido questionado sobre isso.

Diria que foram as posições de pesquisadora e professora de matemática que interpelaram seu Herbert e o fizeram elaborar, por conta própria, um texto específico para a pesquisa, que intitulou “As escolas do passado” (Anexo I). Constituído por um conjunto de perguntas e respostas (como se fosse uma entrevista concedida por ele a mim), o material incluía também a tabuada e exercícios de matemática propostos e resolvidos por ele. Já nos primeiros parágrafos, é possível encontrar as marcas de pesquisadora e professora que me foram atribuídas¹⁷:

As escolas do passado

Entrevista concedida por Herbert Bergesch a Fernanda Wanderer

Sou Fernanda Wanderer, aluna e professora da UNISINOS. Abracei a causa de historiar o passado, em especial, as escolas e tenho informações que o Senhor Herbert Bergesch já escreveu livros contando o passado e certamente terias boas condições de colaborar, inclusive falar das escolas de antes da última Guerra Mundial, razão pela qual lhe procuramos com o desejo de fazer uma entrevista. Será possível?

¹⁷ Para diferenciar das citações, os excertos extraídos do material de pesquisa estão inseridos em quadros. Utilizo o grifo na formatação em itálico para destaque das falas.

Eu fico muito feliz e com prazer saudamos a nova colega que abraçou a causa que tanto adoramos e não mediremos esforços para resgatar algo mais da maior importância que são as escolas. Como nascemos em 1927, começamos a freqüentar a primeira escola a partir de 1935 a 1938 e, uma segunda, de 1938 até 1940. Mais tarde, em 1944, passamos um ano no Colégio Evangélico Alberto Torres em Lajeado, onde prestamos também o serviço militar. No mais, passamos a vida na roça como agricultor.

Relendo agora esse material e examinando-o mais atentamente, diria que nele tanto eu quanto seu Herbert passamos a ser narrados e posicionados de um modo bem particular. Relaciono essa questão com a análise de Foucault (2004) sobre o processo da escrita de si, especialmente a produção de cartas que enviamos a alguém. Destaca o filósofo: “A carta que se envia age, por meio do próprio gesto da escrita, sobre aquele que a envia, assim como, pela leitura e releitura, ela age sobre aquele que a recebe” (IBIDEM, p.153). E, mais adiante, expressa:

Escrever é, portanto, “se mostrar”, se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro. E isso significa que a carta é ao mesmo tempo um olhar que se lança sobre o destinatário (pela missiva que ele recebe, se sente olhado) e uma maneira de se oferecer ao seu olhar através do que lhe é dito sobre si mesmo (IBIDEM, p.156).

Seguindo as idéias do filósofo, diria que, no material de seu Herbert, “um olhar foi lançado sobre mim”, fazendo-o narrar-me como pesquisadora, professora e jovem. Isso é evidenciado no modo de me apresentar (quando me identifica como “aluna e professora da Unisinos”), nos exercícios de matemática presentes na parte final de seu material e nas perguntas que seu Herbert elaborou como se fossem minhas (nas quais sou posicionada como alguém que não sabe o que é um bonde ou como funcionavam as escolas no período da 2ª Guerra Mundial):

O que é um bonde?
 Bonde é um veículo a transportar passageiros em massa, foi aqui implantado pelos americanos, com a razão social de Cia Carris Porto-alegrense e muito trabalhava com sua própria moeda, cujas características eram tamanho igual às outras com três perfurações, no anverso dizia “uma viagem de bonde” e no reverso “Cia Carris Porto-alegrense” e nada mais. Se movimentavam em cima de trilhos, a exemplo do trem, não dão volta e iam até o fim da linha provida de trilhos. Como ali o bonde ficava vazio, era feita a reversão dos bancos, a troca dos cabos com roldanas ligando novamente a traseira na rede elétrica não isolada que existia ao longo de todo o percurso por sobre o meio da rua.

O que se via na sala de aula?

Na nossa se via, no fundo, um pequeno palco, uma mesinha com um violino e uma cadeira aonde sentava o professor.

O que os alunos tiveram como material escolar?
Uma bolsa, nela levavam seu lanche para saciar a fome na hora do recreio, seus livros, cadernos, régua, lápis, pedra louça, pena de aço e tinta. Para escrever se embebia a pena na tinta sempre que necessário, mas tinta em excesso facilmente causava borrões. Para minimizar usava-se um mata-borrão, um papel especial que chupava o excesso.

Com quantos alunos contavam as escolas que freqüentastes?
A primeira era a menor, mal chegava a 20 alunos, em conseqüência deixou de existir em 1938. Já a segunda teve sempre um bom número de alunos e certa vez chegou a passar dos cem, fato que em outras escolas também aconteceu.

Quantos professores davam aula nestas escolas?
Era um professor por escola.

Em quantas classes se dividiam todos os alunos?
Em cinco classes.

O que o professor ensinava?
Além do português, matemática, geografia, história, gramática, caligrafia, ditado, também canto, tendo encontrado nisto as maiores dificuldades, visto que nenhum aluno, mesmo com anos de escolaridade, sabia cantar alguma coisa. Como na José Bonifácio ele tinha bons cantores, encontrou ali a solução. Trouxe para os primeiros ensaios o aluno cantor Leo Leonhardt e sem demora, o objetivo era alcançado. Gostava também de ensaiar cantos natalinos.

E os professores também castigavam batendo?
Sim, isto era prática comum em todas as escolas.

Qual era o castigo mais comum?
O mais comum era a perda do recreio.

Diria também que, no processo da escrita de si mesmo, seu Herbert “se oferece ao seu olhar”, como afirma Foucault, e passa a se apresentar como escritor e estudioso de questões vinculadas às escolas do passado. Posicionou-se, com isso, como meu “novo colega”, um “bom colaborador” que, “feliz e com prazer”, se via disposto a participar da pesquisa que eu estava realizando. Além disso, em seu material, evidenciam-se marcas do processo de ensino e aprendizagem produzido nas escolas que freqüentou e da relevância atribuída à educação matemática:

Qual era a matéria que seu professor mais gostava de ensinar?
Indiscutivelmente a matemática, não rejeitando as demais.

Já faz 66 anos quando o Sr. estudou matemática. Com certeza, as mudanças são enormes e os interesses em resgatar esta história, igualmente. O Sr. lembra desta matéria e poderias colaborar em nossa pesquisa sobre o assunto?

Claro, sem medir esforços vamos colaborar com a colega, com prazer, no que nos for possível. E já de início queremos lembrar dos algarismos romanos, que também aprendemos que certamente vem de tempos bem mais remotos do que os arábicos e são totalmente impraticáveis para fazer cálculos. Enquanto aqueles são da maior importância para os povos do mundo em especial com seu sistema métrico decimal englobando três unidades: o grama, o litro e o metro sendo a unidade oficial deste em platina bem guardada num lugar especial em Paris.

Outra questão sobre a qual fui levada a refletir durante a realização do trabalho de campo diz respeito às posições ocupadas por Dona Selma (esposa de seu Armínio), Dona Leda (esposa de seu Herbert) e Dona Lori (esposa de seu Seno)¹⁸, que permaneciam ao lado de seus maridos durante as entrevistas. Dona Selma, em algumas situações, ajudava seu Armínio no relato de aspectos de sua vida, como o bom jogador de futebol que foi em sua juventude ou os brinquedos que recebera em sua infância. Porém, em outros momentos, principalmente naqueles vinculados à trajetória escolar ou aos conhecimentos matemáticos, ela permanecia quieta ao nosso lado, servindo apenas o chimarrão. Essas suas atitudes podem estar vinculadas a concepções sobre o papel da mulher, que deveria permanecer ao lado do marido, como anfitriã, e para quem o mundo da matemática está interdito, como fui levada a significar seu silêncio.

Silêncio esse a que também se submetia Dona Leda quando na presença de seu marido, seu Herbert. Nas oportunidades em que fui visitá-los (no primeiro contato e nas sessões de entrevistas), fui sempre recebida por ela. Nesses momentos, conversávamos sobre o tempo, problemas de saúde e questões pertinentes à vida no campo. Porém, quando seu Herbert se aproximava, ela calava-se: era ele quem dirigia a conversa, enquanto ela permanecia em silêncio, escutando nossas palavras. Diferente era a postura assumida por Dona Lori, que, mesmo na presença do marido, falava muito e contava suas lembranças do tempo de escola. Quando mostrei as cartilhas de matemática, por exemplo, ela rapidamente começou a olhá-las, manifestando o desejo de fazer os muitos cálculos e problemas nelas presentes. Em alguns momentos, parecia-me muito mais interessada e disposta a conceder entrevistas do que seu marido.

¹⁸ Considero pertinente destacar que elas não foram entrevistadas, pois não estudaram na escola de Costão no período enfocado.

Tendo examinado alguns dos elementos que me pareceram relevantes sobre a experiência que tive quando da realização das entrevistas, considero pertinente agora retomar a discussão sobre o entendimento dado à produção dos enunciados que acabaram por conformar o material de pesquisa. Apoiando-me nas idéias de Foucault (2002a) sobre essa questão, afirmo que o sujeito do enunciado não pode ser considerado como a origem ou o ponto de partida de um ato discursivo, ou seja, o enunciado não tem uma essência no sujeito que o expressou – como já mencionei no capítulo anterior. Nikolas Rose, analisando a produção de narrativas, assinala que, “ao organizar, explícita ou implicitamente, suas relações consigo mesmos e com os outros em termos destas narrativas, um eu é, por assim dizer, ‘gerado pela estória’, como o indivíduo escolhendo entre as diferentes formas de narrativa às quais foi exposto” (2001, p.155).

Além de considerar que o ato de enunciação não possui uma essência no sujeito, outra questão a destacar é que tanto a subjetividade quanto os próprios discursos, para Larrosa (2000, 2004), vão sendo produzidos pelas histórias que escutamos ou pelas práticas e experiências vivenciadas. O autor destaca três dimensões a respeito das narrativas que relaciono aos enunciados analisados neste estudo: uma delas está vinculada à idéia de que aquilo que somos está diretamente vinculado às histórias que relatamos aos outros e a nós mesmos. “O que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos. Em particular, das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal” (LARROSA, 2000, p.48).

A segunda dimensão assinalada por Larrosa refere-se ao fato de essas narrações serem constituídas em relação às redes de comunicação que nos interpelam, como histórias que escutamos desde a infância ou em nosso dia-a-dia, que consideramos importante assinalar. E, por último, destaca o autor que essas histórias pessoais são produzidas e mediadas no interior de práticas sociais. Nas palavras de Larrosa:

[...] a narrativa, como modo de discurso, está já estruturada e pré-existe ao eu que se conta a si mesmo. Cada pessoa se encontra já imersa em estruturas narrativas que lhe pré-existem e em função das quais constrói e organiza de um modo particular sua experiência, impõe-lhe um significado. Por isso, a narrativa não é o lugar de irrupção da subjetividade, da experiência de si, mas a modalidade discursiva que estabelece tanto a posição do sujeito que fala (o narrador) quanto as regras de sua própria inserção no interior de uma trama (o personagem) (IBIDEM, p.70).

Seguindo os argumentos de Rose e Larrosa, fundamentados nas idéias de Foucault, pode-se destacar que a produção dos discursos se constitui em um processo em que se entrecruzam experiências pessoais, técnicas, gramáticas e vocabulários, regulando tanto o comportamento quanto as próprias subjetividades dos sujeitos. Larrosa (2004, p.20) enfatiza a importância de reputar também que o poder permeia o ato de enunciação, ou seja, as relações de poder operam na produção do discurso por meio de técnicas como as de controle. Discutindo sobre a noção foucaultiana de discurso, Stephen Ball salienta que esse se refere àquilo que pode ser enunciado, “mas também a quem pode falar, quando e com que autoridade” (1993, p.6).

Relaciono essas questões com a elaboração, por seu Herbert, do material “As escolas do passado” e com um episódio ocorrido quando da realização da entrevista com seu Armínio. Encerrando a primeira delas, combinamos um segundo encontro para que ele pudesse prosseguir destacando aspectos de sua trajetória de vida. No dia marcado, logo que cheguei a sua casa, encontrei-o com um pedaço de papel na mão, onde estavam registrados cálculos matemáticos, como a fórmula para encontrar o volume de uma cisterna e os juros simples de uma aplicação financeira na poupança. Segundo ele, na noite anterior, lembrara-se de alguns tópicos que havia aprendido nas aulas de matemática e anotou-os para me mostrar. Assim como seu Armínio, seu Herbert também disse da importância que tinha, para ele, me fazer ciente do que havia escrito. Ao mostrar-me as primeiras páginas de seu material no dia marcado para prosseguirmos com sua entrevista, seu Herbert perguntou-me se era isso o que eu desejava e completou: “É bom saber bem o que a senhora quer pra ir pensando o que vou contar”.

Acredito que o acima exposto evidencia as idéias de Larrosa, anteriormente destacadas, sobre a produção dos discursos, que vão sendo constituídos por experiências pessoais, por técnicas e até mesmo por um vocabulário específico, como as fórmulas apresentadas por seu Armínio e os exercícios escolares de seu Herbert mostrados a mim. Seguindo Larrosa (2004, p.20), diria que as técnicas de controle do discurso, geradas através de relações de poder, regularam seu Armínio e seu Herbert, fazendo-os se “prepararem” para nossos encontros, selecionando, para me mostrar, aquilo que, segundo eles, poderia atender à expectativa da pesquisadora e professora de matemática que os entrevistava.

Porém, essas relações de poder operam em vários sentidos, pois, ao buscar satisfazer meu interesse de pesquisa, eram eles que selecionavam “o que [iriam] contar”, como

expressou seu Herbert. Assim, na realização do trabalho de campo, observei que os participantes da pesquisa, mediante suas perguntas e comentários, me regularam. Em determinadas situações, fui surpreendida com solicitações como esta de seu Herbert: “Eu queria lhe pedir uma coisa, pra você ver a facilidade de multiplicar pelo número 25. Você me coloca alguns números aí, pode ser de dois, três algarismos, até quatro, qualquer número serve. Vamos ver se eu multiplico por 25. Vamos ver?”. Ou, então, pelo diálogo que tive com Dona Erena:

<p>FERNANDA: Pois é, eu estou estudando justamente esse período em que só se falava uma língua, a língua alemã, e ela foi proibida. Como aconteceu isso, por que se ensinava, aprendia, escrevia e faziam as contas só em alemão...</p> <p>ERENA: Tudo alemão, sim. É, tinha que mudar, não era fácil... Quando começa a tua aula agora, só em março?</p> <p>FERNANDA: Não, agora, dia 20 de fevereiro.</p> <p>ERENA: É, isso é ligeiro.</p> <p>FERNANDA: É, as férias passam muito rápido.</p> <p>ERENA: E tu sempre tinha compromisso ainda nas férias para fazer essas coisas [referindo-se à pesquisa]? Quantos anos tu precisa ainda pra terminar?</p>

Os fragmentos acima mostram como fui regulada pelos propósitos dos participantes da pesquisa, que também desejavam conhecer um pouco mais sobre a vida da pesquisadora que os entrevistava. Assim, não só quando chegava ou saía de suas casas, como também ao longo das entrevistas, eles me dirigiam questões sobre minha família, profissão e planos futuros. Diria que essa “vontade de conhecer mais” não operava apenas no sentido “pesquisadora – pesquisados”, mas em muitas direções, como espero ter destacado nos parágrafos anteriores.

Repensando a experiência de campo, dou-me conta de que o processo de regulação sobre mim operou também na indicação de possíveis participantes da pesquisa, como mostra o episódio a seguir, ocorrido com Dona Ella. Quando cheguei em sua casa, no dia marcado, para prosseguirmos com sua entrevista, rapidamente Dona Ella mostrou-me algumas fotografias de sua infância e da escola de Costão. Sentada ao meu lado, indicava-me cada um dos estudantes presentes nas fotografias, descrevendo aspectos de suas vidas. Ao questioná-la sobre possíveis participantes para a pesquisa, Dona Ella de imediato começou a sua classificação, tendo como critério o bom desempenho escolar: “Este não, era muito bobalhão”; “este apanhava sempre, cada dia, acho que não vai te responder muito bem”; “esta era inteligente, sim, mas não sei se vai saber falar”; ou, então, “esta era boa aluna, mas acho que só fala alemão”. No final de sua avaliação, indicou-me seu Seno e ofereceu-se para me acompanhar até sua residência. Agora vejo que fui regulada por sua classificação e indicação!

Ao buscar Dona Ella em uma tarde quente de um sábado do verão de 2006 para visitarmos seu Seno, ela anunciou que, ao longo daquela semana, já havia comunicado a ele sobre meu interesse em entrevistá-lo. Chegando lá, fomos recebidas por Dona Lori, esposa de seu Seno, e encaminhadas até a área dos fundos, onde já estavam as cadeiras dispostas e o chimarrão à nossa espera. Logo se aproximou seu Seno, e começamos a conversar.

Considero importante destacar a posição assumida por Dona Ella naquela tarde. Parecia não estar lá como uma visita, mas como integrante de uma pesquisa. Permaneceu a maior parte do tempo quieta, observando-me, para saber, imagino eu, se tinha sido uma “boa indicação”. Foi ela quem introduziu o assunto da escola de Costão, fazendo com que seu Seno e Dona Lori relembassem episódios de seu tempo de estudantes. Às vezes, quando a conversa se deslocava para outras questões, ela buscava redirecioná-la para o foco da visita: a participação de seu Seno na pesquisa. Assim, ao final daquela tarde, saí de Costão tendo agendado o próximo encontro com seu Seno.

Finalizo o capítulo destacando o argumento apresentado por Rosa Maria Hessel Silveira (2002) a respeito do uso de entrevistas nas pesquisas educacionais. Para a autora, ao nos servirmos desse procedimento metodológico, precisamos estar atentos aos jogos de linguagem e poder que nele estão engendrados, uma vez que “não se pode pensar que haja encontros angelicais entre dois sujeitos, absolutamente divorciados de referências de hierarquia, de poder e persuasão, ainda que as posições de domínio, direção e supremacia sejam objeto constante de disputas” (IBIDEM, p.126). Não há como desconsiderar os marcadores sociais que nos constituem, os quais, na interação com os participantes da pesquisa – também eles constituídos por marcadores –, nos situam em diferentes posições de domínio, supremacia e persuasão. Esse posicionamento foi uma importante baliza ao conduzir-me (e ser conduzida) ao campo.

PARTE 2 - TECNOLOGIAS DE PODER SOBRE A POPULAÇÃO E OS CORPOS: A CAMPANHA DE NACIONALIZAÇÃO E A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Nesta segunda parte da tese, abordo as tecnologias de poder postas em funcionamento sobre os descendentes de alemães do estado do Rio Grande do Sul com vistas à gestão da população e ao disciplinamento de seus corpos no período da efetivação dos decretos que instituíram a Campanha de Nacionalização. Para esta análise, organizei dois capítulos: no primeiro, enfatizo os investimentos de regulação sobre o conjunto da população de descendentes de alemães no Estado e, no segundo, examino os mecanismos de poder sobre os escolares do referido grupo naquele período.

Foucault (2003a), no capítulo final de seu livro *História da sexualidade – a vontade de saber*, empreende uma análise sobre as modificações nos mecanismos de poder que ocorreram no Ocidente a partir da época clássica¹⁹. Segundo o autor, o poder soberano, presente até então, se configurava pelo “direito de vida e morte”²⁰, ou seja, na relação estabelecida entre soberano e súditos, o soberano garantiria tanto a vida dos súditos (provendo sua alimentação, moradia e segurança) quanto a sua morte (caso suas ordens fossem infringidas ou necessitasse de defesa contra algum tipo de ataque) (IBIDEM, p.127). Sobre essa questão, afirma Foucault: “O direito de vida e de morte já não é um privilégio absoluto: é condicionado à defesa do soberano e à sua soberania enquanto tal. [...] O direito que é formulado como ‘de vida e morte’ é, de fato, o direito de *causar* a morte ou de *deixar viver*” (IBIDEM, p.127-128) [grifos do autor].

A partir da época clássica, para o filósofo, os mecanismos do poder soberano vão sofrendo modificações, ganhando complementos, fazendo com que outras relações também passem a operar, muito mais centradas na vida da população, em sua regulamentação e gestão. Um poder, como afirma Foucault:

destinado a produzir forças, a fazê-las crescer e a ordená-las mais do que a barrá-las, dobrá-las ou destruí-las. Com isso, o direito de morte tenderá a se deslocar ou, pelo menos, a se apoiar nas exigências de um poder que gere a vida e a se ordenar em função de seus reclamos (IBIDEM, p.128).

¹⁹ Foucault denomina época clássica o período histórico que inicia ao final do Renascimento e se estende até a Revolução Francesa (1789) (VEIGA-NETO, 2003b).

²⁰ Foucault afirma que por *morte* não está considerando “simplesmente o assassinio direto, mas também tudo o que pode ser assassinio indireto: o fato de expor à morte, de multiplicar para alguns o risco de morte ou, pura e simplesmente, a morte política, a expulsão, a rejeição, etc.” (2002c, p.306).

Ao longo da época clássica, para Foucault (2002b, 2002c), emergem técnicas de poder centradas no corpo individual – caracterizando o poder disciplinar –, objetivando ampliar sua força útil por meio de instrumentos como a vigilância, a sanção normalizadora e o exame, além de procedimentos como a distribuição espacial dos corpos e o controle sobre suas atividades e gestos, visando a torná-los produtivos e dóceis. Tais mecanismos disciplinares são o objeto de análise de seu livro *Vigiar e Punir* (2002b), que serão também discutidos no Capítulo 4 desta tese.

Juntamente com esse disciplinamento dos corpos, para Foucault (2002c), outra tecnologia de poder emerge durante a segunda metade do século XVIII: a biopolítica. Esta não exclui as técnicas disciplinares apontadas acima, mas atua de forma conjunta, fazendo uso de outros instrumentos. Pode-se afirmar, seguindo o filósofo, que a biopolítica é uma tecnologia de poder que se exerce juntamente com a disciplinar, “que a embute, que a integra, que a modifica parcialmente e que, sobretudo, vai utilizá-la implementando-se de certo modo nela, e incrustando-se efetivamente graças a essa técnica disciplinar prévia” (IBIDEM, p.288-289). Diferentemente das técnicas disciplinares, dirigidas aos corpos, a biopolítica atua sobre a vida dos homens. Nas palavras de Foucault:

[...] a nova tecnologia que se instala se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc. (IBIDEM, p.289).

Problematizando o surgimento dessa “nova tecnologia” de poder, a biopolítica, Foucault (2003a) destaca o quanto esta se centra tanto na sujeição dos corpos quanto na regulamentação dos processos da vida da população. Dessa forma, há uma proliferação de técnicas disciplinares atuando tanto sobre o corpo individual – nos colégios, hospitais e prisões – quanto nas esferas políticas e econômicas que buscam o controle da população. Para o filósofo, a articulação dessas tecnologias de poder – uma centrada no corpo e a outra, nos processos da vida – constituirá “a grande tecnologia do poder no século XIX” (IBIDEM, p.132).

Ao relacionar essas duas tecnologias com o poder soberano, Foucault (2002c) menciona que, se, para este, aspectos relativos aos corpos e à gestão da vida não estavam presentes, passando despercebidos, ao longo da época clássica, foram sendo instituídas técnicas (de poder) que passaram a atuar no nível do detalhe e da população. Para intensificar

o controle no âmbito do detalhe, do corpo individual, foram sendo postas em ação as técnicas disciplinares. Para a regulamentação dos processos da vida, dos fenômenos da população, o biopoder foi sendo gerado. Assim, as tecnologias do poder operam em duas séries: “a série corpo – organismo – disciplina – instituições; e a série população – processos biológicos – mecanismos regulamentadores – Estado” (IBIDEM, p.298).

Ao empreender uma análise sobre os mecanismos de poder postos em ação sobre a vida e os corpos dos descendentes de alemães do estado do Rio Grande do Sul durante o período da Campanha de Nacionalização, tomo as duas tecnologias de poder mencionadas acima como ferramentas analíticas. Mais uma vez, retomo aqui as palavras de Foucault:

As disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois pólos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida. A instalação, durante a época clássica, desta grande tecnologia de duas faces (a anatômica e a biológica; individualizante e especificante; voltada para os desempenhos do corpo e encarando os processos da vida) caracteriza um poder cuja função mais elevada já não é mais matar, mas investir sobre a vida, de cima a baixo (IBIDEM, p.131).

São estes “dois pólos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida” que sustentam as discussões empreendidas nos próximos dois capítulos: no primeiro, examino os mecanismos de regulação da população, especificamente dos descendentes de alemães, ao longo do período da Campanha de Nacionalização. No segundo, analiso as técnicas disciplinares postas em ação sobre os corpos dos escolares do referido grupo naquele período.

3 MECANISMOS DE REGULAÇÃO SOBRE OS VIVOS: A CAMPANHA DE NACIONALIZAÇÃO

Neste capítulo, busco mostrar alguns investimentos de poder sobre a população de ascendência alemã do estado do Rio Grande do Sul ao longo do período da Campanha de Nacionalização²¹. Tais investimentos foram sendo postos em ação no âmbito da sociedade, igreja e escola, basicamente, constituindo uma malha de poder com ramificações que atuou na gestão da vida dessa população. Para esta análise, utilizo os documentos²² elaborados pelos agentes de nacionalização no Estado, as narrativas produzidas pelos participantes deste estudo e o texto elaborado por seu Herbert, intitulado “As escolas do passado”, buscando estabelecer algumas relações que podem ser inferidas desse material quando examinado sob a luz das teorizações foucaultianas.

Autores como Kreutz (1994a, 1994b, 2005) e René Gertz (1991) assinalam que as ações efetivadas no Estado em relação à nacionalização estão diretamente vinculadas às recomendações e medidas elaboradas por Aurélio da Silva Py, então Chefe de Polícia do Rio Grande do Sul, e Coelho de Souza, então Secretário de Educação do Rio Grande do Sul. Para esta discussão, inicialmente mostro como, nos enunciados analisados, a Campanha de Nacionalização emerge como uma medida necessária para a garantia do bem-estar da população que se via ameaçada pelo nazismo. Em seguida, analiso a constituição do Estado Novo e, posteriormente, problematizo a Campanha, considerando-a um mecanismo regulamentador da população.

3.1 Nacionalização: “uma medida de urgência, pois nos encontrávamos à beira de um abismo”²³

Na aula de 17 de março de 1976, no Collège de France, Foucault (2002c, p.290) assegura que a tomada da vida pelo poder é uma das características do século XIX, quando

²¹ Mesmo as ações nacionalistas sendo endereçadas também a outros grupos étnicos, neste estudo, analisarei os investimentos de poder sobre os descendentes de alemães. Seyferth (2005) destaca que não se pode afirmar que apenas a população de ascendência alemã foi considerada desnacionalizada, mas o indicio de maior resistência ao “abrasileiramento” foi associado a tal grupo étnico. Uma análise das ações da Campanha sobre outros grupos étnicos encontra-se em Loraine Giron (1994); Roney Cytrynowicz (2005) e Zeila Demartini (2005).

²² Aqui estou me referindo aos relatórios elaborados por Aurélio da Silva Py (*A 5ª Coluna no Brasil. A conspiração Nazi no Rio Grande do Sul* (1942) e *O nazismo no Rio Grande do Sul* (1940)) e João Pereira Coelho de Souza (*Denúncia. O nazismo nas escolas do Rio Grande* (1941)).

²³ Expresso por Aurélio da Silva Py, durante o Estado Novo (PY, 1942, p.312).

passam a operar mecanismos e instrumentos atuando sobre o homem como ser vivo e espécie humana. Para essa nova tecnologia do poder, a biopolítica, constituíram-se, inicialmente, objetos de saber e de controle questões que envolvem o conjunto da população e que permitem melhor conhecê-la, como as taxas de reprodução, de nascimento, de óbitos e de fecundidade, criando as condições de possibilidade para novos campos de saber: a estatística e uma medicina centrada na higiene pública.

Observa-se que o princípio que permitia morrer ou viver, assinalado anteriormente, sustentando o direito soberano, se modifica ao longo da época clássica e passa a agregar mecanismos que ao mesmo tempo fazem viver e deixam morrer, sendo que a vida em questão não se refere apenas à do soberano, mas à dos segmentos da população. “As guerras já não se travam em nome do soberano a ser defendido; travam-se em nome da existência de todos; populações inteiras são levadas à destruição mútua em nome da necessidade de viver” (FOUCAULT, 2003a, p.129).

Michel Hardt e Antonio Negri (2004, p.43), apoiando-se em Foucault, destacam que a biopolítica pode ser compreendida como uma tecnologia de poder que investe na regulação da vida social por meio de instrumentos que a absorvem para melhor conhecê-la e administrá-la. Negri (2003), em outro estudo, problematiza a definição de biopolítica desenvolvida por Foucault, enfatizando que ela indica as formas de poder que passam a operar na sociedade, do final do século XVIII e início do século XIX, para governar a população. “A biopolítica, mediante os biopoderes localizados, ocupar-se-á da gestão da saúde, da higiene, da alimentação, da sexualidade, da natalidade na medida em que esses sujeitos se tornam, no desenvolvimento do Estado moderno, coisas importantes para o poder” (IBIDEM, p.103).

Ao operar com os conceitos foucaultianos de biopolítica e biopoder neste capítulo, considero pertinente destacar a análise de Negri sobre a distinção entre tais conceitos. Nas palavras do autor:

Denomina-se “biopoder” identificando, no caso, as grandes estruturas e funções do poder; fala-se em contexto biopolítico ou de “biopolítica” quando, pelo contrário, se alude a espaços nos quais se desenvolvem relações, lutas e produções de poder. Fala-se em *biopoder* pensando nas nascentes ou nas fontes do poder estatal e nas tecnologias específicas que o Estado produz, por exemplo, do ponto de vista do controle das populações; fala-se em *biopolítica* ou de contexto biopolítico pensando no complexo das resistências e nas ocasiões e nas medidas de choque entre dispositivos sociais de poder (IBIDEM, p.107-108) [grifos do autor].

Veiga-Neto (2005) destaca que a biopolítica compreende uma série de instrumentos, saberes e mecanismos postos em ação sobre uma população para asseverar sua vida. Para o autor, “a biopolítica é a maneira pela qual se racionalizou, na Modernidade, o governo das populações de modo a garantir-lhes maior segurança, sobrevivência, natalidade, longevidade, saúde, felicidade, etc.” (IBIDEM, p.35). Essa tecnologia de poder, a biopolítica, segundo Veiga-Neto, exercida através do biopoder, “toma a população como seu objeto, como um grande corpo vivo, de modo a conseguir governar da melhor maneira possível essa população” (IBIDEM, p.35).

Dessa forma, a biopolítica, como tecnologia de poder, opera no âmbito da vida da população. Como expressa Foucault: “Se o genocídio é, de fato, o sonho dos poderes modernos, não é por uma volta, atualmente, ao velho direito de matar; mas é porque o poder se situa e exerce no nível da vida, da espécie, da raça e dos fenômenos maciços de população” (2003a, p.129). E, assim, “são mortos legitimamente aqueles que constituem uma espécie de perigo biológico para os outros” (IBIDEM, p.130), como os descendentes de alemães do estado do Rio Grande do Sul durante o Estado Novo. Menciono tal “morte” no sentido foucaultiano destacado anteriormente, ou seja, não me refiro apenas à morte no sentido direto, mas também às marcas da expulsão, repulsão e exclusão que esse termo comportaria.

Operando com tais entendimentos sobre o conceito de biopolítica, analiso a Campanha de Nacionalização como um dos mecanismos regulamentadores do conjunto da população de descendentes de alemães no Rio Grande do Sul ao longo do Estado Novo. Os enunciados expressos nos documentos elaborados pelos agentes da nacionalização apresentam a Campanha como uma medida necessária para o bem-estar dos brasileiros e, especificamente, dos gaúchos, pois garantiria um “ambiente de ordem, paz e equilíbrio” para a vida na sociedade. Tal bem-estar, como mostram os enunciados estudados, estaria vinculado ao trabalho dos governantes e dos agentes da polícia, sendo que algumas de suas qualidades pessoais – calma, serenidade, firmeza – também confluiriam para o êxito de seus propósitos: estabelecer a ordem para o desenvolvimento da Pátria²⁴:

²⁴ Para diferenciar das citações, os excertos extraídos dos relatórios elaborados pelos agentes da nacionalização no Rio Grande do Sul também estão inseridos em quadros.

Estado das mais galhardas tradições liberais, que se explicam e se justificam pela sua formação social mesma; conturbado sempre por lutas partidárias que, via de regra, desfecharam em choques sangrentos, o Rio Grande sempre ofereceu aos seus governantes as mais árduas e ásperas dificuldades. [...] Foi, precisamente, nesse grave setor político que o sr. Cordeiro de Farias assinalou a sua primeira vitória. *Espírito de magistrado, invulgar em um moço; serenidade rara em um combativo; firmeza calma e continuada* – estas características do seu espírito crearam [sic] e asseguraram ao Rio Grande um *ambiente de ordem, de paz e de equilíbrio, que raras vezes conheceu* (SOUZA, 1941, p.6-7) [grifos meus].

E – convém salientar, igualmente, – não visamos, com esta publicação, lucros ou vantagens de qualquer natureza, pois mesmo o produto que, porventura, venha resultar deste livro reverterá em benefício da patriótica *obra de nacionalização, em tão boa hora iniciada e tão acertadamente levada a efeito pelas nossas autoridades governamentais* (PY, 1942, p.8) [grifos meus].

Se o Rio Grande do Sul, e com ele o Brasil, se encontra atualmente em *ordem e calma*, se os brasileiros podem olhar com confiança os destinos de sua pátria, é porque esses *heróis anônimos congregados na polícia política* trabalharam sem descanso para desfazer a teia sinistra tecida já com bastante extensão pelos representantes de uma organização estrangeira cuja ambição se concentra na conquista territorial. [...] E podemos afirmar que o momento significa, também, a vitória do Brasil sobre essas forças da destruição. Desperto e alerta, cheio de orgulho, o Brasil proclama a rejeição de quaisquer ideologias importadas e a vontade de seguir o seu caminho dentro da unidade panamericana (PY, 1942, p. 358-359) [grifos meus].

Tais enunciados também mostram como o processo de nacionalização seria necessário para assegurar um “ambiente de ordem, paz e equilíbrio”, uma vez que a população se encontraria intimidada pelo nazismo. Para o então Chefe de Polícia, Aurélio da Silva Py (1942), o nazismo era visto como uma grande ameaça para a população do estado do Rio Grande do Sul, colocando em risco a cidadania, a nacionalidade e também a liberdade de residir em determinados locais, casar, ter filhos e, até mesmo, alimentar-se segundo os gostos pessoais.

Em seu relatório sobre as atividades nazistas no Rio Grande do Sul, Py (IBIDEM) assinalava que, em 1937, a campanha nazista no Brasil teria entrado em uma fase de intensa atividade. Afirmava que o país poderia ser considerado como uma das “presas mais cobiçadas pelo plano alemão de conquista do mundo” (IBIDEM, p.11). Narrava o povo alemão como povo-invasor, lutando pelo império mundial. Dessa forma, os descendentes de alemães, denominados teuto-brasileiros nos documentos que ora examino, foram sendo considerados como seguidores da política nazista, significando uma ameaça para a pátria brasileira:

Em diversos capítulos do presente livro, mostramos, documentadamente, a *verdade incontestável sobre a conspiração nazista no Rio Grande do Sul*; deixamos evidente, em outros pontos, a extensão incomensurável das atividades perniciosas e perigosas da quinta-coluna no Brasil; finalmente, pudemos apresentar um relato impressionante do panorama nazista na América do Sul. [...] Os fatos aí estão, indiscutíveis e a desafiar quaisquer contestações, evidenciando claramente, na sua veracidade absoluta, que *não nos enganamos ao afirmar que um grave perigo paira, ainda, sobre nossa Pátria*, como sobre as demais nações do Hemisfério Ocidental. Conhecemos alguma coisa a respeito das proporções do ataque iminente e, por isso, precisamos preparar uma defesa à altura desse mesmo ataque, não ficando parados, à espera de seu desembocar impetuoso e irresistível (PY, 1942, p.401) [grifos meus].

[...] *os chefes nazistas procuraram organizar uma sociedade que viesse substituí-los*, ainda que disfarçadamente, para que os alemães (natos e descendentes) aqui radicados, pudessem continuar mantendo o que eles chamam a comunidade alemã (PY, 1940, p.211) [grifos meus].

[...] observamos que ele [nazismo] tenta, com a máxima insistência, aprofundar de novo suas raízes. Em Porto Alegre, Novo Hamburgo, São Leopoldo, Santa Cruz do Sul, Estrela, Montenegro, onde quer, enfim, que eles se levantem, têm experimentado a vigilância e a ação repressiva das autoridades policiais do Estado. *Uma coisa é certa: mau grado as refregas sofridas, os nazistas ainda se encontram acordados e não perderam as esperanças de, um dia, encontrarem a forma maravilhosa que lhes permita reiniciar a luta a salvo da repressão policial* (PY, 1940, p.224) [grifos meus].

Como se pode inferir desses fragmentos, os descendentes de alemães no Estado foram sendo narrados como praticantes das atividades nazistas, que seriam extintas através da vigilância e da ação repressiva da polícia. Souza (1941) assinala que tanto a literatura quanto os relatórios referentes às atividades nazistas no Rio Grande do Sul lhe ofereceram subsídios para classificar os teuto-brasileiros do Estado em três grupos: o primeiro, que não era o maior nem o menor numericamente, era constituído por aqueles que tinham se incorporado à nacionalidade brasileira, ignorando os próprios alemães que vinham da Alemanha. Os do segundo grupo, denominados de tradicionalistas, ainda se comunicavam na língua alemã, mas não alimentavam intenções políticas. Já o terceiro grupo de teuto-brasileiros no Estado, para o autor, seria constituído pelos nazistas, que manteriam ligações com a chefia européia e ignoravam o “espírito democrático” (IBIDEM, p.19).

Os documentos analisados assinalam que as atividades nazistas no Estado teriam buscado, inicialmente, demonstrar que o governo da Alemanha já se preocupava com o domínio da América, defendendo os princípios da cultura alemã. Descendentes de alemães teriam se influenciado pelas idéias nazistas, criando as primeiras células do Partido Nacional-

Socialista no Estado. Os enunciados enfatizam ademais que os nazistas teriam penetrado no Rio Grande do Sul em três âmbitos: sociedade, igreja e escola, contando com um amplo sistema de propaganda, disseminada através de livros, noticiário telegráfico e materiais de ilustração, controlando os órgãos de imprensa no Estado.

É verdadeiramente surpreendente o número de publicações alemãs que circulam neste Estado. Mais surpreendente ainda é que a maioria dessas publicações são distribuídas gratuitamente. Livros de propaganda política, finíssimas revistas e jornais de toda a espécie chegam de graça às mãos de sôfregos leitores. A Delegacia de Ordem Política e Social colecionou 1714 títulos diferentes de publicações alemãs circulantes no Rio Grande do Sul (PY, 1942, p.173) [grifos meus].

Hoje, esse controle exercido sobre os jornais editados em língua alemã no Estado já não favorece os nazistas, que, por isso, intensificam a sua propaganda pelo REICHS-RUNDFUNK que é a poderosa Emissora Alemã de Ondas Curtas. *A quantidade enorme de correspondência enviada deste Estado para a Rundfunk de Berlim fornece-nos uma preciosa idéia do que ela já conseguiu em nosso meio. Milhares de cartas passam mensalmente pela Repartição dos correios com destino à Estação que mantém unidos os alemães do exterior (PY, 1942, p.172-173) [grifos meus].*

De resto, *da propaganda foi que nasceu o orgulho nacional alemão que mantém o prestígio do nazismo. E com ela o nazismo procura alimentar agora as 5ª colunas perdidas na América. Neste Estado foram tomadas as necessárias providências no sentido de pôr cobro a esse venenoso processo de desagregação nacional, apreendendo-se tudo o que diz respeito à propaganda totalitária (PY, 1942, p.174) [grifos meus].*

Nos documentos analisados, ficam evidenciadas as idéias nazistas vinculadas, também, às atividades de associações recreativas e sociedades constituídas por descendentes de alemães. Muitas dessas agremiações estariam filiadas ao Partido Nacional-Socialista, executando ações em nome de Hitler, que estaria sendo considerado o “grande e único Chefe”. O consulado alemão teria distribuído verbas e materiais às sociedades existentes no Estado, sendo que o cônsul passaria a desempenhar o papel de dirigente supremo, resolvendo questões sociais importantes nas sociedades alemãs. Os enunciados que seguem são bastante sugestivos para essa análise que estou empreendendo:

Assim foi o caso da “Deutscher Schützen-Verein” – Sociedade Alemã Tiro ao Alvo – com mais de 70 anos de existência na Capital, que se viu transformada, de uma hora para a outra, em domínio nazista. Nos terrenos desta Sociedade tinha o Partido Nacional - Socialista assentado edificar o palacete da “Deutsches Haus” – Casa Alemã. Como a “Deutscher Schützen-Verein”, todas as demais sociedades constituídas por elementos alemães ou de descendência alemã foram filiadas ao Partido, exceção feita da Turner-

Bund, das caixas Beneficentes dos navegantes e de mais dez sociedades, entre elas algumas de Santa Cruz, das 350 existentes no Rio Grande do Sul (SOUZA, 1941, p. 24) [grifos meus].

As sociedades anexadas [ao Partido Nacional-Socialista], depois de sua filiação, passaram a constituir uma federação denominada “Verband Deutscher Vereine” (Liga de Sociedades Alemãs), que, contra as nossas leis, ficavam imediatamente ligadas e subordinadas à “Verband Deutscher Vereine im Ausland” (Liga das Sociedades Alemãs no Estrangeiro), fato de que a polícia possui documentos de prova. [...] *Após este verdadeiro assalto ao patrimônio moral e material de milhares de brasileiros, vítimas da própria origem étnica, dentro das sociedades conquistadas todos os atos sociais eram praticados em nome de Hitler e para a honra e glória do Fuehrer alemão, “O Grande e único Chefe”* (PY, 1942, p.59) [grifos meus].

Nessa mesma direção, está o excerto abaixo, presente no relatório de Py a respeito das comemorações referentes ao dia 1º de maio na Sociedade de Tiro Alemã:

Foram assistidos por umas 500 pessoas, aproximadamente. Dentre estas havia umas 50 crianças e muitos teuto-brasileiros. *Um alemão fez um rápido discurso, após o qual fez-se ouvir o hino alemão. Todos os presentes ficaram de pé, fazendo a saudação nazista.* Notei as crianças que, como bem disciplinadas, não desviaram a atenção antes que findasse. Contava certo ouvir o Hino Nacional, o que não aconteceu. [...] *Cerca de meia hora da tarde chegou o cônsul alemão, sendo festivamente recebido pelos presentes, que o cumularam de gentilezas. Mais uma vez verifiquei gozar ele de um prestígio excepcional entre os elementos teutos* (1942, p.121-122) [grifos meus].

Os enunciados explicitam que a juventude brasileira também teria se tornado alvo da política nazista, estando filiada à juventude hitlerista da Alemanha, cujos objetivos seriam manter o espírito germânico entre os jovens descendentes de alemães, com o propósito de incutir-lhes as idéias nacional-socialistas para mantê-los “fiéis” ao governo alemão. Essas organizações estariam vinculadas ao projeto nazista de reunir os alemães e seus descendentes no estrangeiro na grande nação alemã. Nos documentos que examino, delineiam-se, de forma explícita, algumas de suas pretensões:

D. B. J. (Juventude Teuto-brasileira) era dirigida pelo dr. Hans Neubert, que foi também seu organizador. *Tinha ele por finalidade incutir no espírito dos jovens as idéias nacional-socialistas e conseqüente instrução, a fim de prepará-los para futuros “fuehrer” de grupos, em cursos especiais.* Esses, porém, eram feitos na Alemanha, para onde viajavam seguidamente caravanas de 15 a 20 jovens, com despesas pagas pelo governo alemão. *Em nosso Estado, essa juventude contava já com células em diversos municípios.* Por vezes, eram verdadeiras concentrações, em que o número de excursionistas atingia a 300. Acampavam à noite, realizando então os “Lagerabende” (preleções no acampamento). Os chefes discorriam sobre a Nova Alemanha e afirmavam ser os teuto-brasileiros apenas brasileiros

acidentalmente, mas alemães pelo sangue e pela origem (SOUZA, 1941, p.37-38) [grifos meus].

Da mesma forma, no relatório de Py a respeito das atividades da Juventude Teuto-brasileira no Estado, está expresso:

Ficou provado cabalmente:
 1º - *Que a Juventude Teuto-brasileira era uma organização eminentemente nazista;*
 2º - *Que estava filiada à Juventude Hitlerista da Alemanha; e*
 3º - *Que suas finalidades eram: a) manter o espírito germânico entre os jovens descendentes de alemão; b) incutir-lhes as idéias nacional-socialistas e; c) mantê-los fiéis à Alemanha* (1942, p.239-240) [grifos meus].

Vale mencionar também que, juntamente com a juventude e associações esportivas e recreativas, a indústria e o comércio também teriam estado no centro das ações nazistas, como apontam os enunciados presentes nos documentos analisados. Para Souza (1941), o ano de 1937 marcaria o período áureo do nazismo no estado do Rio Grande do Sul. Após um incidente ocorrido na assembléia da Sociedade Turner-Bund, onde os brasileiros descendentes de alemães teriam se oposto à incorporação da referida Sociedade às hostes do partido Nacional Socialista, o nazismo teria decretado a sua campanha no sul do Brasil. Assim, teriam iniciado os boicotes às firmas de descendentes de alemães que não apoiavam as idéias nazistas, bem como perseguições pessoais aos seus adversários no Brasil e aos seus familiares na Alemanha.

Além de sua penetração em empresas, comércio, associações e grupos da juventude, o nazismo teria se introduzido também nas atividades da igreja, principalmente na Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil, que passaria a ser considerada como uma das vigas mestras do Partido Nacional-Socialista no exterior.

É sabido e ficou amplamente provado que um dos instrumentos do Partido Nacional-Socialista é a Igreja Evangélica Alemã. Ela se especializou, porém, na sustentação do Partido no estrangeiro; entre nós, isto se verifica com facilidade pela leitura dos órgãos oficiais das organizações nazistas. [...] O pastor evangélico-luterano, em geral, há muito foi transformado em tribuno político, pregando muito mais pelo "Fuehrer" que por Deus. Ele misturou os princípios religiosos com postulados de natureza estritamente política, entremeou o Evangelho com o programa do N.S.D.A.P (PY, 1942, p.209) [grifos meus].

É conhecido, desde tempos imemoriais, o papel importante que os religiosos podem desempenhar na doutrinação política. Tendo este fato em vista, o Nacional-Socialismo Alemão lançou mão dos pastores luteranos, enviando-

os como agentes indiretos aos países em cuja penetração estava interessado. A Igreja Evangélica Luterana é representada oficialmente entre nós pelo Sínodo Rio-Grandense, constituído de cem comunidades entregues à direção espiritual de outros tantos pastores, em sua grande maioria alemães natos. Após o advento do nacional-socialismo na Alemanha e sua conseqüente influência nos destinos da religião evangélica, todos os pastores chegados ao Rio Grande do Sul se mostraram partidários fanáticos do nazismo (PY, 1942, p.191) [grifos meus].

Em todo o Estado existem perto de 200.000 pessoas de religião evangélica. Está visto, portanto, que a situação criada coloca esse imenso núcleo de população sob a orientação dos pastores nazistas, pastores de encomenda, que se ocupam muito mais de uma política nociva do que da religião (PY, 1942, p.192) [grifos meus].

Além da igreja, outro alvo do nazismo no Estado teria sido a escola. Salientam os enunciados estudados que as instituições escolares particulares existentes nas zonas de colonização seriam locais de propagação de idéias anti-brasileiras, principalmente nas colônias alemãs, que estariam sendo dominadas pelas idéias nazistas:

É na escola que o nazismo inicia a sua catequese. Ao lado da cartilha maternal, o professor ensina os princípios rudimentares da teoria racista, pedra angular do nacional-socialismo. Antes da gramática, o pequeno aluno aprende que corre em suas veiazinhas um “sangue melhor” – o puro sangue ariano, cuja mistura com outros sangues é considerada crime (PY, 1942, p.258) [grifos meus].

Faz-se mister que o poder público exerça severa fiscalização no ensino, especialmente no primário. É sabido qual a importância que os nazistas emprestam ao preparo do menino alemão esteja ou não ele dentro das fronteiras geográficas daquela nação. Juntamos documentos a este relatório que provam a grande evidência que escolas deste Estado eram subvencionadas pelo governo nazista (PY, 1940, p.323) [grifos meus].

A ação germanizadora do Nazismo introduziu-se sub-repticiamente no seio da chamada população teuto-brasileira, presa, desde logo, cobiçada e reputada por eles mesmos de valor sem igual. Para tanto, dominaram as escolas particulares, às centenas espalhadas pelo Estado. [...] Dominadas as escolas, eram, então, catequizados os alunos. Através desses, obtinham os agentes pardos o apoio das mães. E as mães, estavam certos, arrastariam os pais. Foi esta a técnica empregada nos primeiros tempos (SOUZA, 1941, p.22-23) [grifos meus].

Como se pode inferir dos fragmentos acima, a escola vai sendo constituída como uma instituição dominada pelas – e ao mesmo tempo disseminadora das – idéias nazistas. Cabe assinalar que eram aquelas instituições de ensino localizadas nas regiões de colonização alemã que se configuravam como as mais “perigosas” para o governo do Estado. Tal “perigo” estaria vinculado à resistência presente naquelas instituições ao cumprimento das medidas

nacionalistas, o que não ocorria nas escolas de outras regiões de colonização, como italianas, polonesas ou japonesas:

Na colônia italiana, constituída de algumas dezenas de milhares de pessoas, o problema da nacionalização, em rigor, não existe. Havia, em toda a zona, cerca de trinta escolas particulares – refiro-me às escolas, porque constituem índice seguro da resistência local anti-brasileira – mantidas pelas paróquias, já nacionalizadas, um ano antes de se iniciar a ação governamental, de ordem do Bispo de Caxias. [...] Essas unidades escolares, orientadas pela “Itálica Domus”, órgão fascista do Rio Grande do Sul, foram fechadas, logo após o primeiro decreto de nacionalização do Governo do Estado, em abril de 1938, por não interessar ao Consulado a conservação de colégios que não fossem centros de irradiação da ideologia italiana (SOUZA, 1941, p.12) [grifos meus].

Os judeus possuíam duas ou três escolas, que se nacionalizaram sem resistência. Aliás, o contingente de crianças israelitas, nas escolas públicas, é considerabilíssimo. Os núcleos poloneses e japoneses não chegam, ainda, a constituir objeto de preocupação para o Governo do Estado, dada a sua pequena extensão, embora nos primeiros se registrassem, antes da guerra, manifestações de desintegração brasileira (reflexo, sem dúvida, do reerguimento nacional da Polônia), tendo as sociedades polonesas de Porto Alegre, à maneira das italianas, fechado suas escolas (SOUZA, 1941, p. 13-14) [grifos meus].

Problema, sem dúvida, gravíssimo e de difícil solução, é o que oferece a colônia alemã. Ocupando quase um terço do território do Estado, no qual se incluem grandes cidades industriais, a colônia alemã oferece uma organização capaz de provocar a atenção e a preocupação governamentais (SOUZA, 1941, p.14) [grifos meus].

Os enunciados que reuni até aqui me levam a afirmar que, assim como a escola, a igreja e outros espaços da sociedade, especialmente nas regiões de colonização alemã, teriam sido os alvos da atuação nazista no estado do Rio Grande do Sul, exigindo das autoridades governamentais medidas capazes de impedir o seu desenvolvimento nesses âmbitos. Assim, a Campanha de Nacionalização emerge como uma “necessidade” para “sanar um mal” que se abatia sobre a população. Nas palavras de Py: “A tempo, o Brasil despertou para sanar o mal, já bastante encravado. A nacionalização foi uma medida de urgência, pois nos encontrávamos à beira do abismo” (1942, p.312).

Implementada no Brasil ao final da década de 30 do século passado, durante o governo de Getúlio Vargas, a Campanha de Nacionalização foi uma das medidas do Estado Novo. Esse período configura-se como um espaço discursivo de onde emergem enunciados sobre consciência nacional, proteção à família, ao trabalho e à pátria, buscando pela identidade nacional em prol de um Estado moderno, unido, único e forte.

A década de 1930, como assinalado por estudiosos da História do Brasil (FAUSTO, 1999; GOMES, 1988), foi marcada por intensas transformações políticas no país. Com a Revolução de 30, liderada por Getúlio Vargas, instala-se o Governo Provisório (1930-1934). Como destaca Boris Fausto (1999), um novo tipo de Estado se constitui após 1930, caracterizado pelas medidas centralizadoras do governo, como também pela atuação econômica voltada para a promoção da industrialização, para o papel central atribuído às Forças Armadas, para a criação de uma indústria de base, para a garantia da ordem interna e proteção aos trabalhadores urbanos. Nesse período, segundo Ângela Castro Gomes (1988), o desenvolvimento do país estaria vinculado à intensificação da força de trabalho, a qual garantiria ascensão social, dignidade e respeito aos trabalhadores.

Na iminência das eleições presidenciais de janeiro de 1938, o governo federal instala, em 10 de novembro de 1937, “no estilo autoritário” (FAUSTO, 1999, p.364), o chamado Estado Novo, com o fechamento do Congresso Nacional e dos partidos políticos, outorgando uma nova Constituição. Esta reforça a importância da unidade da Nação, o respeito à sua honra e independência, sob um regime de paz política e social. Possibilita ao Presidente da República governar por decretos-lei, além de nomear os interventores dos Estados, os quais, por sua vez, passam a indicar os prefeitos.

O presidente da República, Getúlio Vargas, ao mesmo tempo em que centraliza os poderes da nação, configura-se como líder carismático. Considero pertinente destacar aqui os enunciados presentes em uma reportagem publicada pela revista “Vida Doméstica”²⁵, do ano de 1941, os quais são emblemáticos para a análise que estou empreendendo:

O Brasil vasto e rico, tão cheio de vigor em atividade esplêndida, *encontrou no ilustre Presidente Vargas o Chefe Indispensável e único para o momento atual*. Em uma fase mundial, como a presente, em que todos os interesses, tanto os individuais como os coletivos, se entrecrocaram e prejudicam, *saber mandar, saber dirigir, saber orientar e, ainda por cima, ajudar, tanto quanto possível*, no próprio plano da execução, *são dons* que, muito embora humanos, raríssimos são os que os possuem. *Felizes as nações que podem orgulhar-se, como o Brasil*, de os ter para o constante progresso de que necessitam. [...] Depois, é dos raros chefes que, quando se torna preciso, não sabe, não quer mandar, porque *vai ao encontro das pessoas e dos casos para melhor os ver, para melhor os solucionar*. [...] Com um chefe assim o Brasil

²⁵ A revista *Vida Doméstica*, editada no Rio de Janeiro durante o período do Estado Novo, segundo Olga Brites (2005), endereçava-se ao público feminino, abarcando questões vinculadas aos cuidados com a beleza, vestimenta e serviços para mulheres. Também pode ser considerada, segundo a autora, uma revista vinculada às realizações e medidas do “Regime Nacional”, configurando-se como mais um veículo de difusão das ações governamentais, no qual o Presidente Vargas, por exemplo, era constantemente apresentado como símbolo da unidade da nação.

foi a ótima argila que Deus pôs nas mãos desse escultor que tem dado vulto, que tem corporificado os mais audazes sonhos de patriotismo (1941, p.51) [grifos meus].

Tais enunciados configuram o presidente Getúlio Vargas como um “chefe indispensável” para o desenvolvimento da Pátria. Esse crescimento econômico seria viabilizado através dos “dons” pessoais do Presidente, que “sabia dirigir, orientar e, acima de tudo, ajudar a população”. Segundo Fausto (1999), o Vargas protetor dos trabalhadores surgia em várias cerimônias, como aquelas realizadas para a comemoração de 1º de maio, em que anunciava medidas de ordem trabalhista e social, como também nos meios de comunicação, como o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP).

Esse departamento difundiria as obras do governo mediante o cinema, o rádio, o teatro²⁶ e a imprensa²⁷. Gomes (1988) assinala que o decreto-lei n.1949\39 tornara obrigatória a transmissão do programa “Hora do Brasil” – em que, todas as quintas-feiras, o então Ministro do Trabalho, Alexandre Marcondes Filho, proferia palestras sobre a legislação social e relatava as iniciativas da administração de seu Ministério – tanto nos estabelecimentos comerciais que possuíssem aparelho de radiodifusão quanto nas cidades do interior, por meio dos alto-falantes instalados em locais públicos.

Além dessa configuração do Presidente da República como um líder carismático e atento aos interesses da população, nesse período, há a proliferação de idéias em prol da “entrada do Brasil nos tempos modernos” (FAUSTO, 1999, p.376), o que seria assegurado pela coesão nacional de uma única língua, única raça e único pensamento nacional. Nas palavras de Py, Chefe de Polícia do Estado do Rio Grande do Sul seria necessário

alertar sempre e sempre mais a consciência da nacionalidade, apelando para os sentimentos cívicos de todos os brasileiros, para que se congreguem e se unam num bloco de coesão granítica em torno da Bandeira da Pátria. Porque, em todos os casos de colapso de nações e de derrota de povos, a vitória só foi possível, até hoje, onde os usurpadores encontraram brechas no seio das populações e onde o sentimento nacional não se apresentou solidamente
--

²⁶ Daryle Williams (2000) refere-se ao estímulo ao teatro nacional durante o Estado Novo. Em seu estudo, o autor menciona uma carta de Capanema ao presidente Vargas, na qual afirma que, por intermédio do teatro nacional, “o público assimilará mais facilmente a pregação cívica e moral que dessa forma lhe for ministrada, não fugindo das casas de espetáculo, como faria se estas lhe oferecessem cartazes de pura e abstrata propaganda política” (CAPANEMA, apud WILLIAMS, 2000, p. 264-265).

²⁷ Aline Lopes Lacerda (2000) examina a política de comunicação do Estado Novo e afirma que a tônica das imagens veiculadas nos meios de comunicação da época centrava-se na figura de Getúlio Vargas, como o uso obrigatório de sua fotografia na composição do mobiliário das repartições públicas, escolas e estabelecimentos comerciais.

coeso, inspirado por completo nos supremos interesses das pátrias que, desgraçadamente, soçobraram ao jugo dos invasores (1942, p.342).

Ademais, Py destaca que, nessa unidade nacional em torno da bandeira, “haveremos de construir o Brasil com que sonham todos os bons brasileiros: um Brasil forte e respeitado, um Brasil grandioso e imperecível” (IBIDEM, p.402).

Seyferth (2005, p.1) mostra que, nesse período, prevaleceu uma concepção de Estado-nação buscando a assimilação racial como base da formação nacional, sendo que os alienígenas²⁸ precisavam ser “conquistados” pela imposição do civismo em nome da unidade nacional. Afirmo a autora que, entre 1937 e 1945, várias interpelações foram produzidas na vida cotidiana de muitos grupos culturais em função da efetivação dos decretos que instituíram a Campanha de Nacionalização, que visava à imposição do “espírito nacional” e à coesão de todos os brasileiros na totalidade do Estado.

Os enunciados abaixo expressam algumas dessas interpelações e, ao mesmo tempo, evidenciam as formas de resistência postas em ação pelos descendentes de alemães em relação às imposições que se faziam presentes na sociedade pelos decretos da Campanha de Nacionalização:

O meu avô foi preso porque falou alemão. Ele tava lá com os amigos dele, e aí dois foram pra cadeia porque falaram em alemão. E uma moça tava no salão de baile, então, de repente, ela falou alemão com o namorado, daí eles queriam botar ela na cadeia. Daí, as donas do salão deram um jeito de esconder a moça, botaram ela pra dentro de um quarto, e de lá eles botaram ela amarrada num lençol. Soltaram ela janela pra fora pra ela poder escapar da polícia. Eles queriam levar a moça porque falou alemão. E a gente tinha que cuidar tanto pra não falar o alemão, porque daí a gente ia mal. Às vezes, nos bailes, assim, né, a gente tava num baile, tinha que se cuidar pra não... se falava alemão bem baixinho pra ninguém ouvir. E o meu pai, ele gostava muito de escutar notícias, notícias da Alemanha, então, tinha um vizinho lá que ele tinha um rádio, então, eles foram lá de noite escutar notícias da Alemanha. Mas na guerra, no tempo do período da guerra, então, no tempo da guerra mesmo do alemão proibido, então, o meu pai ia lá de noite, aí eles fecharam toda a casa em roda, fechadinho. Daí, eles ligavam o rádio e botavam o ouvido lá perto pra escutar o que os alemães falavam, a notícia. [...] Isso eu me lembro tão bem, que meu pai escutar, isso tão proibido, proibido. Naqueles dias, se alguém visse eles, eles iam para o fundo da cadeia. Mas era tão vicioso também para escutar isso, né. Engraçado, porque era alemão, né. Isso também tem uma certa coisa que também chama atenção, porque eles eram muito... queriam muito ouvir o

²⁸ A autora utiliza a expressão *alienígenas* para designar aqueles imigrantes e seus descendentes que eram classificados como “não-assimilados”, ou seja, não defendiam, aceitavam e compartilhavam os princípios da brasilidade.

alemão, né. Mas o brasileiros ficavam brabos com isso, o brasileiro ficou brabo com isso (Dona Ella) [grifos meus].

Aí, tinha um casamento de um vizinho nosso, e eu tinha, nós tinha lá... Ele convidou os vizinhos e nós tinha um que era de origem alemã. Mas ele era o “encarregado”, assim, ele cuidava e tinha um moreno lá também convidado pro casamento, que era vizinho também, mas ele era gente boa. *Aí eles falaram umas palavras em alemão lá, a minha mãe, e daí eu não sei quem disse “tu não pode falar alemão”, e aquele que era encarregado lá da picada, a mãe disse assim: “ah, o vizinho não vai nos denunciar que nós falamos alemão”. E foi pra já, no outro dia, o meu falecido pai foi chamado, foi dormir na cadeia [...]* Naquela época, era o “Hitler” o homem lá, o alemão que todo mundo gostou das leis que ele fazia lá. E, então, ah, isso se via, se alguém ficou sabendo, era pra já, levava o rádio e o cara (seu Ivo) [grifos meus].

Isso era brabo... Mas a gente se comportava, tratava todo mundo [bem], aí, isso não tinha problema, né. *Pior era nos fins de baile, né, quando as pessoas namoravam, iam no baile e dançavam, namoravam e depois iam pra casa, aí falavam alemão. Eles estavam no escuro, assim, com armas e com pau, assim. Até tinha gente que eles levaram presa, porque falava alemão...* Assim, foi até triste, né. Isso foi horrível, nós, assim, não podemos nos queixar nunca, a gente falava português. Nós tinha um luso [brasileiro] lá nas terras do pai, a gente já tava um pouco protegido, né (seu Seno) [grifos meus].

Vou te dizer bem a verdade. *Esses livros, já adiantei há pouco, em grande parte foram destruídos por fogo, mas de forma involuntária, porque estava grande o perigo de algum fiscal, inspetor de polícia, vir aqui na casa encontrar alguma folha de papel, livros, etc. Mas eles iam levar e iam nos botar nós na cadeia, por isso, era tão temido.* Mas tão temido que, em certos casos, aconteceu um caso aqui de uma família muito conhecida na linha Roncador, que eles eram leitores assíduos de um calendário da religião católica. Me parece que um padre, não sei se foi padre ... era um dos “cabeças”, então, isso aí era um calendário muito bom ali. A mãe sempre comprava, apesar de nós não sermos católicos, e essa família que tem todos esses calendários, quando a coisa foi ficando preta, *botaram todos os calendários já estocados de anos numa caixa, pregaram bem e guardaram lá no sótão. Ali ninguém vai achar, tá.* Mas o que que se deu quando mais tarde foram abrir de novo, quando a paz estava assegurada, os ratinhos já tinham entrado lá, causando o seu estrago, né. *Já outros, então, inventaram uma outra forma de guardar as escritas, algumas, por sinal, muitas vezes têm coisas muito instrutivas, mesmo sendo em outro idioma. Porque tem outro idioma, também pode-se aprender. Então, eles inventaram de botar numa caixa, uma caixa de abelha, né, mas só com livros lá dentro e juntaram isso dentro da colméia lá das outras abelhas, porque qual é o inspetor que ia lá nas abelhas tomar umas ferroadas?* (seu Herbert) [grifos meus].

Bom, a gente lembra que tinha que cuidar no que falar, que tinha muitos que escutavam isso, né. Mas aqui, justamente no nosso lugar, aqui não era tão... o pior era mais em Colinas, onde é Colinas hoje. Mas nós, aqui, assim, não.

Eu, assim, não posso me lembrar daí. [...] Eu não me lembro disso. Agora, agora em outros lugares, sim, eu sei, eu me lembro. Mas nós, aqui no nosso lugar, não, eu não me lembro. Mas sei que eles, assim, as pessoas que tinham, assim, os livros tudo em alemão, eles guardavam bem e escondiam pra não serem descobertos, tudo isso eu me lembro (Dona Ivone) [grifos meus].

Houve festa de natal na escola?

Sim.

O que se viu e ouviu na festa?

Os pais dos alunos da redondeza vieram prestigiar, arrumamos e enfeitamos um lindo pinheirinho, apresentamos poesias e teatro e cantamos canções natalinas e, por último, apareceu o Papai Noel, trazendo presentes para todos.

Houve festa todos os anos?

Não, só até 1938. Esta era a última.

Isto por quê?

Os motivos eram os mesmos que terminaram com o canto dos corais, ou seja, a proibição do idioma alemão pela ditadura do país.

Por quanto tempo?

Assim que a proibição foi levantada, sete anos mais tarde, ou seja, 1945, os alunos já iam bem em português e as festas natalinas foram retomadas (seu Herbert, em “As escolas do passado”, 2006) [grifos meus].

ERENA: Ah, isso sim, depois que tinha, nós, depois... Tinha um casal morando lá no outro lado do moinho, que eram só brasileiros. Eles não sabiam alemão. Aí, nós, toda a nossa família aprendeu logo o português, porque o português é mais fácil de aprender do que o alemão. Eles não sabiam o alemão, mas nós aprendemos o português com essa vizinhança lá, que eram portuguesas mesmo. Depois foi bem fácil pra nós. A minha mãe, não, ela não falava nada, mas ela se entendia, sim, pouco. Mas falar, ela sempre diz “eu não entendo”, mas ela entendia, porque ela olhava televisão. Ela sabia de tudo, mas falar, ela não falava. [...] Essas coisas em alemão, eles tinham que esconder ou queimar. *Muita gente queimou tudo em alemão que eles tinham. O meu pai, não. O meu pai botou numa caixa. E até o revólver eles tiravam da gente também e nunca recebeu mais, nunca mais ganhou.* Nós tinha um empregado, e agora ele já morreu, já faz anos. Aí, ele era integrante, daí, isso era uma outra coisa, como é que se diz...

FERNANDA: Um outro partido?

ERENA: Um outro partido, é. Então, eles tinham as camisas bem verdes, eles tinham um fardamento deles, assim, verde. E ele trabalhava lá em casa, porque o pai era padrinho dele. Então, eles moravam lá em Estância Velha, eles eram muito pobres, então, ele veio pra cá, e que o pai era padrinho, então, ele ficava. Era um guri de nove, dez anos, quando ele veio. Era da nossa família. Então, o pai mandou ele pra escola, mas poucos anos só. Ele foi naquele partido, e o pai, não. E ele, depois, ele botou aquele fardamento dele, botou no rio, porque isso era muito... eles procuravam... E ele tinha medo, depois botou aquele fardamento, ele botou no rio, botou tudo fora. Também já tinha, naquela época também, já tinha essas coisas, assim, mas eu era nova, não me lembro muito, mas isso eu me lembro, que ele era integralista, eles sempre falaram, o partido dele se chamava assim. Então, ele, quando... quando era proibido o [uso da língua alemã], quando tinha a guerra com os alemães, porque esses aqui, os alemães, eles sempre tavam

muito chegado com a Alemanha, porque eles vieram de lá, os antepassados vieram de lá. *Então, eles não deviam ouvir o rádio de noite por causa da disputa política. Então, eles foram numa casa e se fecharam e lá eles pegaram o rádio pra escutar essas notícias da Alemanha lá de fora, da guerra. Assim, também era perseguido todo mundo. Lá onde é que entra pra Santo Antônio, onde mora o Armínio, daí, lá na frente, tinha um salão, lá tinha um salão. Então, de noite, também isso, era naquela época em que era proibido o alemão, então, tinha os casais, as minhas amigas todas foram pra casa de noite com o seu namorado, assim, e um só falou que era muito frio naquela noite, que tava muito frio, aí eles foram atrás, a polícia, e levaram pra cadeia. Só por falar uma palavra em alemão, só por falar uma palavra em alemão quando eles foram pra casa, e botaram eles na cadeia. Mas, pra mim, nunca aconteceu uma coisa assim (Dona Erena) [grifos meus].*

Além dessas interferências na vida em sociedade, evidenciam-se, nos excertos analisados, as rupturas presentes na escola quando da proibição do uso da língua alemã:

Quando a gente ia na aula, era tudo em alemão. E, de um dia para o outro, proibiram o alemão, e a gente teve que falar tudo em português. Mas nós não sabia nem pedir água em português! No recreio, a gente corria, brincava, mas não podia falar com os outros. [...] Quando pegavam a gente falando alemão, eles [policiais] botavam na cadeia, simplesmente nos viam como criminosos. Em todo o lugar: salão de baile, bodega, lugar público, tinha um aviso: ‘É expressamente proibido falar em alemão, italiano e japonês’²⁹ (seu Armínio) [grifos meus].

Na verdade, essa troca... *porque a gente saiu, aliás, a gente entrou no primário com um idioma único e saiu depois, cinco, seis anos depois com outro idioma único. Porque o primeiro não podia ser mais utilizado, não podia ser mais praticado. Então, isso retardou muito os estudos. Faça uma idéia de que uma família, ou todas as famílias do interior, só dominam o alemão, lá em casa só se pratica o alemão. Se o pai sabe falar uma palavra em português já é uma grande coisa. Isso o tempo vai passando e passando e, com essa mudança, é exigido a esses alunos falar português, o que, na verdade, nunca aprenderam. [...] aqui quero ressaltar que os jovens não ouviram ninguém falar português, como é que eu vou pegar uma pronúncia que eu nunca ouvi alguém pronunciar? Porque no interior não tinha quem falava português, raríssimas exceções. Alguns poucos, como o professor Wiethölter, ele tinha o *Correio do Povo*, algum comerciante tinha o *Correio do Povo* e só também. O proprietário de uma casa comercial era sempre uma liderança, porque tinha telefone, meios de comunicação, enfim, para muitas, para muitos negócios, eles eram, assim, um assessor dos moradores, que davam as dicas: faça assim, faça assim, tanto faz em outros negócios, às vezes escritura de terra, empréstimos de dinheiro, escrevia os documentos que ficavam em garantia do credor, né, isso servia, né. [...] Assim, não é como hoje, as criancinhas, assim, estão se rolando ainda, ainda estão, sei lá, no berço, e já ouvem o pessoal falar português. Já ouve o rádio, já ouvem e*

²⁹ Aqui, provavelmente, seu Armínio (assim como seu Herbert, seu Seno, Dona Erena e Dona Ella, nos enunciados que seguem) esteja referindo-se às interferências produzidas também pela participação do Brasil na 2ª Guerra Mundial (1939-1945). Seyferth (2005) afirma que a participação do Brasil na referida guerra, a partir de 1942, intensificou as ações nacionalizadoras junto aos imigrantes (e seus descendentes) alemães, italianos e japoneses, que foram sendo narrados também como "inimigos da pátria".

olham a televisão, escutam seu CD e essas coisas mais (seu Herbert) [grifos meus].

ELLA: *No colégio, nós não podia falar alemão depois que passou aquele tempo, que entrou aqueles anos de guerra. Ali, nós não podia mais falar alemão, não. Não podia falar na hora do recreio, nós não podia mais falar alemão, não foi permitido.*

FERNANDA: E como foi pra senhora essa proibição?

ELLA: Eu, pra mim, eu tava acostumada. Quase que os nossos vizinhos eram quase tudo brasileiro. E eu nasci e me criei no meio deles. Eram meus vizinhos. Eu falava e ali que eu aprendi falar. Eu, pra mim, não estranhei nada. Eu tava acostumada, assim eu fui crescendo, né. Mas tinha muitas pessoas até hoje que, da minha idade, assim, que não sabe falar o português. Não sabe porque na escola aprendia um pouquinho. Eu, depois, na escola, eu também aprendi, mas muitas pessoas, depois, quando foram pra escola, era difícil de ler e de escrever, porque não sabia nada em português, né. Era só alemão que sabia, né. Mas, pra mim, até minha mãe... A minha mãe faleceu com 94 anos, mas ela falava o português, ela se virava. E muitas pessoas, assim, de idade, eles não sabem falar, mas, pra mim, pra mim, foi muito fácil. Eu sempre disse: eu aprendi isso na estrada, na rua, só que às vezes a gente também não falava corretamente. Mas, depois, no livro, a gente lia. Pelo menos, a gente tinha uma noção, né [grifos meus].

Quais as maiores dificuldades em seus tempos de aula?

Aqui devemos deixar de fora o singular e falar de três etnias como veremos adiante. *As dificuldades eram as maiores do século XX, visto que nenhum aluno, com raríssimas exceções, sabia falar português e praticamente nunca ouviram alguém falar, sem rádio, nada conheciam da pronúncia e assim esta deu a maior “dor de cabeça” ao professor, por sair muito errada. O pior veio a partir de 1939 com o mundo em guerra. O governo decretou uma lei, a qual já deixamos transparecer, afixando-a em muitos lugares e que dizia: “é expressamente proibido falar em idioma alemão, italiano ou japonês”. Além disto, a perseguição era forte. Muita gente sofreu agressões, também era comum alguém ir para o presídio, às vezes por tempo mais longo (seu Herbert, em “As escolas do passado”, 2006) [grifos meus].*

SENO: *É, o pior pra todos os alunos foi que a gente começou em alemão e, de repente, foi proibida a língua alemã. Bah, todo mundo ficou com um pé atrás, né. No tempo de guerra, né, aquela 2ª Guerra Mundial, né, aí, foi proibido falar alemão.*

FERNANDA: E o senhor lembra, assim, como é que foi essa passagem?

SENO: *Essa passagem foi... Eu acho que foi o primeiro ano quando eu fui na aula, que eu estudei alemão e depois passei para o português. Isso já foi um atraso para mim, né. Até que eu recuperei, aprendi tudo. Eu sabia falar um pouco português. Nós tinha um “luso” morando nas terras do meu pai, então, ele falava um pouco do português com nós [grifos meus].*

Primeiro, nós tínhamos aula, sabe aonde está o moinho? Lá era do meu pai. Do outro lado, tinha uma escolinha. Lá eu fui os primeiros [anos], eu acho que dois anos que fui lá. Lá tinha um professor alemão, esse saiu lá da Alemanha naquele tempo de guerra, então, ele deu aula pra nós. Mas acho que foi um ano que ele deu aula pra nós. Mas depois foi o Wiethölter que veio pra cá. Aí eu fui. Depois, quando fechou aqui, tinha poucos alunos,

então, fizeram lá embaixo, na Bonifácio, lá. Então, nós fomos pra lá sempre. E lá eu estudei até a quinta série. E depois eu fui um ano em Lajeado, no Colégio Alberto Torres. *Lá eu fiz o sexto ano, como é que se chama, o sexto ano, por causa de falar português. Porque em casa só se falava alemão, aí, naquele tempo, era tempo de guerra de novo, aí, não podia fazer, tinha de falar só o português. Aí, eu e meu irmão, nós fomos, então, um ano lá no Alberto Torres. Fiz lá o sexto ano, então.* Mas era difícil, sabe, no colégio já é mais... Porque a gente saiu da escola pequena, entrou num colégio, assim, porque os outros já tinham mais estudo, mas eu passei, passei no ano. Foi difícil, mas passei. [...] Pra mim, foi uma grande coisa estudar lá no colégio, porque daqui quase ninguém foi, eles não tinham dinheiro. Tinha que pagar tudo. [...] E deu tudo certo, sabe. Isso foi uma ótima, ótimo ano, assim, pra mim (Dona Erena) [grifos meus].

Os enunciados acima indicam as repercussões, quando da efetivação dos decretos que instituíram a Campanha de Nacionalização, na vida cotidiana de muitos dos descendentes de alemães, acarretando em prisões e agressões físicas pelo uso da língua alemã na comunicação entre as pessoas. Pode-se identificar, ainda, a produção de interferências na escola, como a proibição de conversar com os colegas no recreio ou de tomar água, pelo fato de as crianças não manifestarem seu desejo em português.

Além disso, os participantes da pesquisa expressam que a aplicação dos decretos que proibiam a condução do processo pedagógico em qualquer língua que não o português transferiu alunos para outras escolas, como afirmou Dona Erena, onde pudessem aprender a língua portuguesa. Já para seu Herbert e seu Seno, a troca do idioma alemão pelo português, na escola, significou “atraso” e “retrocesso”. Como disse seu Seno: “Até que eu recuperei, aprendi tudo. Eu sabia falar um pouco português”.

A busca empreendida por uma suposta cultura nacional, sem conceder espaço ao pluralismo étnico, como expressam os enunciados acima, embasava a concepção de Estado-nação que se desenvolvia no país no período estudado. Autores como Bauman (2003a), Hall (1999), Benedict Anderson (1989), Hardt e Negri (2004) e Veiga-Neto (2005) analisam, sob diferentes enfoques, a constituição do Estado-nação e de uma suposta cultura nacional.

Bauman afirma que, na idéia de “Nação Estado”, marcada pela homogeneidade, lealdade e obediência patrióticas, se negam as diferenças culturais, basicamente aquelas vinculadas às diferenças lingüísticas e aos marcadores de raça/etnia, buscando-se uma suposta “unificação política do Estado” (2003a, p.83). Nas palavras do autor: “Na prática, significava homogeneidade nacional – e dentro das fronteiras do Estado só havia lugar para uma língua, uma cultura, uma memória histórica e um sentimento patriótico” (IBIDEM, p.84).

Quando examinei os cadernos de cópia e ditado de Dona Ella, de seu tempo de escola (anos 1939, 1940 e 1941), encontrei ali textos que remetem a uma pátria habitada por pessoas que falam a mesma língua e obedecem às mesmas leis:

A pátria

A pátria, meus meninos, não é somente o lugar onde nascemos. *É todo o país cujos habitantes têm a mesma língua e obedecem às mesmas leis.* A nossa pátria é o Brasil, e nós somos brasileiros. O Brasil é um país ainda novo, mas está destinado a ser um dos países mais ricos e adiantados do mundo: para isto basta que todos os brasileiros trabalhem deveras para o seu engrandecimento e progresso [grifos meus].

A pátria

A pátria é a família ampliada. E a família, devidamente constituída, tem por elementos orgânicos a honra, a disciplina, a fidelidade, a benquerença, o sacrifício é uma harmonia instintiva de vontades, uma desestudada [sic] permuta de abnegações num tecido vivente de almas enlaçadas. [...] *Multipliquei a família e terá a pátria sempre o mesmo plasma, a mesma substância nervosa e a mesma circulação sanguínea* [grifos meus].

Na mesma direção de Bauman, Hall analisa processos que se fazem presentes na formação de uma suposta cultura nacional. Destaca que essa formação:

contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um projeto educacional nacional (1999, p.49-50).

Pode-se dizer que esses aspectos foram postos em funcionamento pelo Estado Novo, marcando a entrada dos ideais iluministas e modernos no Brasil.

Lourenço Filho, diretor geral do Departamento Nacional de Educação durante o governo Vargas, em 1939, afirma que o projeto educacional naquele período teria como objetivo

[...] homogeneizar a população, dando a cada nova geração o instrumento do idioma, os rudimentos da geografia e da história pátria, os elementos da arte popular e do folclore, as bases da formação cívica e moral, a feição dos sentimentos e idéias coletivos, em que afinal os sentidos de unidade e de comunhão nacionais repousam (apud SCHWARTZMAN, ET ALII, 2000, p.93).

Além de assinalar aspectos que foram engendrados com vistas à formação de uma suposta cultura nacional, Hall (1999) destaca que essa formação – ou “invenção” – está baseada também na produção de narrativas. Examinando tais narrativas, o autor enfatiza, entre

outros elementos³⁰, sua constituição através da criação de histórias ou de imagens veiculadas pela mídia, as quais produzem significados por meio das “experiências partilhadas, as perdas, os triunfos e os desastres que dão sentido à nação” (IBIDEM, p.52).

Os enunciados presentes nos documentos examinados apontam para a importância de caravanas nacionalistas, da comemoração com intensidade nas datas cívicas, principalmente na Semana da Pátria, do culto ao Hino Nacional e da Bandeira, da exaltação de mitos e rituais, como desfiles da Juventude Brasileira e corais orfeônicos. Nas palavras de Souza: “Difícilmente, mesmo através do cinema, poder-se-á ter uma noção das grandes cerimônias e dos grandes desfiles que se realizam no Estado, durante a Semana da Pátria” (1941, p.71). E, assim, “pode-se afirmar, por essa razão, que nenhum Estado brasileiro excede o Rio Grande, nesta hora, em demonstrações de culto patriótico” (IBIDEM, p.72).

As narrativas que constituem a idéia de cultura nacional, para Hall, estão vinculadas também ao mito fundacional, ou seja, uma história “que localiza a origem da nação, do povo e de seu caráter nacional num passado tão distante que eles se perdem nas brumas do tempo, não do tempo ‘real’, mas de um tempo ‘mítico’” (1999, p.54-55). Os enunciados presentes nos documentos que analisei localizam essa origem da nação junto ao luso-brasileirismo, como expressa a história de Gilberto Freire, “O Mundo que o Português criou”, explicitando a estreita relação entre o Brasil e a formação portuguesa. “Não me parece que o Brasil deva fechar-se na sua cultura tradicional luso-brasileira. Defendê-la, sim, pois ela é a nossa principal condição de vida e de nação” (FREIRE apud SOUZA, 1941, p.68).

Outro elemento destacado por Hall (1999) a respeito das narrativas da cultura nacional está baseado na constituição de um povo “puro” ou “original”. Em suas palavras:

As culturas nacionais são tentadas, algumas vezes, a se voltar para o passado, a recuar defensivamente para aquele “tempo perdido”, quando a nação era “grande”; são tentadas a restaurar as identidades passadas. Este constitui o elemento regressivo, anacrônico, da história da cultura nacional. Mas freqüentemente esse mesmo retorno ao passado cultua uma luta para mobilizar as “pessoas” para que purifiquem suas fileiras, para que expulsem os “outros” que ameaçam sua identidade e para que se preparem para uma nova marcha para a frente (IBIDEM, p.56).

Anderson (1989) refere-se à nação como uma comunidade imaginada. Segundo o autor, ela é *imaginada* porque nem os membros das menores nações poderão conhecer ou

³⁰ Além dos três elementos apresentados e analisados aqui, Hall (1999) destaca, ainda, que as narrativas da cultura nacional se utilizam de estratégias discursivas que remetem à existência de uma suposta origem e de uma tradição.

encontrar a maioria de seus compatriotas, acarretando a “invenção” do sentido de nação, por meio de imagens e histórias que vão sendo geradas pela mídia, música, histórias e literatura. Além disso, Anderson destaca que a nação é imaginada como *limitada* porque possui fronteiras finitas e também como soberana, pelo fato de os sujeitos que ela agrega sonharem com uma liberdade cujo símbolo é o Estado soberano. Finalmente, a nação é imaginada como *comunidade* em função de um suposto companheirismo, o qual, nas palavras do autor, “torna possível, no correr dos últimos dois séculos, que tantos milhões de pessoas, não só matem, mas morram voluntariamente por imaginações tão limitadas” (IBIDEM, p.16).

Hardt e Negri, analisando a constituição do Estado-nação na Europa, destacam que a identidade nacional seria “uma identidade cultural e integradora, fundada numa continuidade biológica de relações de sangue, numa abrangência espacial de território e em comunalidade lingüística” (2004, p.113). Os autores expressam estar a noção de “nação” vinculada à idéia de “povo”, uma vez que “o conceito moderno de povo é, na verdade, produto do Estado-nação” (IBIDEM, p.120).

Hardt e Negri salientam que duas operações foram centrais para o engendramento do conceito de povo na Europa, ao longo dos séculos XVIII e XIX: uma delas é a diferença racial que operava na produção das identidades dos povos europeus, ou seja, “a identidade do povo foi constituída num plano imaginário que escondia e/ou eliminava diferenças, e isso correspondeu, na prática, à subordinação racial e à purificação social” (IBIDEM, p.121). A segunda operação, vinculada à primeira, está na representação da população de um Estado por uma única raça ou grupo, apagando-se, assim, suas diferenças internas.

Abordando também a constituição do Estado-nação, Veiga-Neto destaca: “Pode-se dizer que o estado moderno, ou melhor, o estado-nação [...] precisou inventar o conceito moderno de ‘nação’, de modo a se livrar das práticas reacionárias e, muitas vezes, violentamente opressoras da soberania dos soberanos” (2005, p.35). Dessa forma, “a nação seria, então, o locus de uma nova forma de soberania, agora uma soberania exercida democraticamente, e não mais autoritariamente pelo monarca e sua corte aristocrática” (IBIDEM, p.35). Seguindo Hardt e Negri, o autor mostra que, juntamente com a idéia de nação, nasce o conceito de povo, que ocuparia o Estado-nação. “Na verdade, o povo teve de ser inventado a partir de uma multidão que lhe precedia e à qual se passou a atribuir uma identidade – nacional, isto é, uma identidade ligada a uma nação – e sobre a qual (multidão) foram dados novos significados” (IBIDEM, p.35).

Os argumentos apresentados me permitem considerar o Estado Novo como uma comunidade imaginada, uma vez que, ao inventar a nação e o povo brasileiro, juntamente com o sentimento de patriotismo, lealdade e obediência, uma idéia de identidade nacional foi sendo também gestada, a qual era constantemente ameaçada por grupos étnicos, como os alemães e seus descendentes, e outras línguas, que não o português. Na análise feita por Bauman (2003a, p.92) sobre o conceito de comunidade imaginada, o autor destaca que duas características se tornam centrais para que uma “rede de dependências” seja constituída, visando a torná-la “real”: o conservadorismo, expresso pela idéia de “volta às raízes”, que, no caso do Estado Novo, apontava às raízes portuguesas da população, e o exclusivismo, em que os diferentes grupos étnicos (como os alemães e seus descendentes, no caso do Estado Novo) ameaçam constantemente o “nós” (os brasileiros).

A constante ameaça ao “nós” produzida pelos alemães e seus descendentes é evidenciada nos documentos que analisei. Nos relatórios de Py (1940, 1942) sobre as atividades nazistas no Estado, é mencionado que o germanismo seria a fonte principal do nazismo, o qual ameaçaria o bem-estar da população, como destaquei anteriormente. Afirma Py que, permitindo-se aos alemães e seus descendentes a manutenção “de seus costumes”, eles estariam “conservando as tradições sadias de seus antepassados”, e, assim, teríamos “favorecido o desenvolvimento do germanismo, que é a fonte principal do sistema nacional-socialista” (1940, p.8). Em outro relatório, Py menciona que o nacional-socialismo alemão teria iniciado a execução de um “plano de longa data elaborado e carinhosamente acariciado pelas gerações alemãs que se sucedem”(1942, p.11), como aquelas presentes no estado do Rio Grande do Sul.

Arthur Rambo (1994) destaca que, ao longo do Estado Novo, o fato de a identidade brasileira ser associada às marcas que constituíam os grupos denominados luso-brasileiros, junto ao clima de animosidade e rejeição à Alemanha nazista, tornou as relações entre os descendentes de alemães e as autoridades do Estado Novo (incluindo-se o chefe de Polícia do estado do Rio Grande do Sul e o Secretário de Educação) mais tensas e hostis, de modo que “práticas discriminatórias em relação aos alemães e outras procedências não-lusas tornaram-se rotina entre os anos de 1938 e 1945” (IBIDEM, p.49). Além disto, Rambo expressa que, ao longo do Estado Novo, em função da proliferação de enunciados mencionando a presença do nazismo, como assinalei anteriormente, os governantes do Estado procederam a ações no intuito de nacionalizar, isto é “abrasileirar o mais rápido e o mais completamente possível os grupos de ‘estrangeiros’” (IBIDEM, p.51).

Penso ser pertinente aqui destacar que essa produção de “estrangeiros” posta em ação pelo Estado Novo estava vinculada ao racismo, que operaria nessa busca por uma pátria unida e forte, conquistada por meio de um único povo: os brasileiros. Foucault (2002c), na aula do dia 17 de março de 1976³¹, discorre sobre o racismo. De acordo com o autor, em primeiro lugar, o racismo é o meio de inserir um corte na vida, “o corte entre o que deve viver e o que deve morrer” (IBIDEM, p.304). Em segundo lugar, o racismo permite manter uma relação do tipo “para fazer viver, é preciso que você massacre seus inimigos”, ou seja, “a morte do outro, a morte da raça ruim, da raça inferior (ou do degenerado, ou do anormal), é o que vai deixar a vida em geral mais sadia; mais sadia e mais pura” (IBIDEM, p.305). Assim, “tirar a vida [...] tende não à vitória sobre os adversários políticos, mas à eliminação do perigo biológico e ao fortalecimento, diretamente ligado a essa eliminação, da própria espécie ou raça” (IBIDEM, p.306).

Como destaquei anteriormente, a eliminação do germanismo, segundo os documentos analisados, garantiria o desaparecimento do nazismo. Ou seja, ao “tirar-se a vida”, no sentido foucaultiano, dos descendentes de alemães, haveria não só o fortalecimento do povo brasileiro, mas do próprio Estado-nação que desejava ser constituído. Nesse sentido, para Foucault, o racismo vai sendo desenvolvido diretamente com as tecnologias do poder. Em suas palavras:

A especificidade do racismo moderno, o que faz sua especificidade, não está ligado a mentalidades, a ideologias, a mentiras do poder. Está ligado à técnica do poder, à tecnologia do poder. Está ligado a isso que nos coloca, longe da guerra das raças e dessa inteligibilidade da história, num mecanismo que permite ao biopoder exercer-se. Portanto, o racismo é ligado ao funcionamento de um Estado que é obrigado a utilizar a raça, a eliminação das raças e a purificação da raça para exercer seu poder soberano. A justaposição, ou melhor, o funcionamento, através do biopoder, do velho poder soberano do direito de morte implica o funcionamento, a introdução e a ativação do racismo. E é aí, creio eu, que efetivamente ele se enraíza (IBIDEM, p.309).

Seguindo os argumentos do autor, pode-se afirmar que o racismo é ativado pelo biopoder, “que faz com que quase não haja funcionamento moderno do Estado que, em certo momento, em certo limite e em certas condições, não passe pelo racismo” (IBIDEM, p.304). Duas considerações são inferidas por Foucault sobre racismo e biopoder, as quais considero importante assinalar. Uma delas é a forma pela qual a teoria biológica se conecta ao poder, permitindo problematizar a colonização, as guerras e a própria criminalidade. “Em outras

³¹ Aula publicada no livro *Em defesa da sociedade* (FOUCAULT, 2002c, p. 285-315).

palavras, cada vez que houve enfrentamento, condenação à morte, luta, risco de morte, foi na forma do evolucionismo que se foi forçado, literalmente, a pensá-los” (IBIDEM, p.307).

Além disto, podemos analisar a maneira pela qual opera o racismo, nas sociedades modernas, por meio do biopoder. Nas palavras de Foucault:

[...] compreende-se por que o racismo vai irromper em certo número de pontos privilegiados, que são precisamente os pontos em que o direito à morte é necessariamente requerido. O racismo vai se desenvolver primo com a colonização, ou seja, com o genocídio colonizador. Quando for preciso matar pessoas, matar populações, matar civilizações, como se poderá fazê-lo, sem funcionar no modo do biopoder? Através dos temas do evolucionismo, mediante um racismo (IBIDEM, p.307).

Seguindo os argumentos de Foucault, poderíamos pensar que, para a “invenção” do Estado Novo, o racismo ocupou uma posição central, operando a hierarquização e classificação das raças, caracterizando o que Foucault (IBIDEM) denomina por racismo de Estado. Para o autor, este pode ser compreendido como “um racismo que uma sociedade vai exercer sobre ela mesma, sobre os seus próprios elementos, sobre os seus próprios produtos; um racismo interno, o da purificação permanente, que será uma das dimensões fundamentais da normalização social” (IBIDEM, p.73).

André Duarte, analisando o conceito de biopolítica desenvolvido por Foucault, expressa o quanto, ao longo do século XIX, o racismo vai se tornando “doutrina política estatal” (2006, p.30), um mecanismo de atuação dos Estados para a administração e gestão dos processos da vida da população. “Num contexto histórico biopolítico, não há Estado que não se valha de formas amplas e variadas de racismo como justificativa para exercer seu direito de matar em nome da preservação, intensificação e purificação da vida” (IBIDEM, p.30). Essa purificação faz com que os considerados inimigos não possam “ser apenas derrotados, têm de ser exterminados, pois constituem perigos internos à raça, à comunidade, à população” (IBIDEM, p.30).

A classificação entre as raças que passa a ser operada pelo racismo, nas palavras de Foucault, “não é o enfrentamento de duas raças exteriores uma à outra; é o desdobramento de uma única e mesma raça em uma super-raça e uma sub-raça” (2002c, p.72). Desta forma, o discurso de luta das raças torna-se o discurso do poder, de um poder centralizado e centralizador,

[...] o discurso de um combate que deve ser travado não entre duas raças, mas a partir de uma raça considerada como sendo a verdadeira e a única,

aquela que detém o poder e aquela que é titular da norma, contra aqueles que estão fora dessa norma, contra aqueles que constituem outros tantos perigos para o patrimônio biológico. E vamos ver, nesse momento, todos os discursos biológico-racistas sobre a degenerescência, mas também todas as instituições que, no interior do corpo social, vão fazer o discurso da luta das raças funcionar como princípio de eliminação, de segregação e, finalmente, de normalização da sociedade (IBIDEM, p.72-73).

Os argumentos apresentados por Foucault sobre o racismo do Estado, enfatizando a forma como tal racismo atua na produção da normalização da sociedade, podem ser relacionados com a análise empreendida por Hardt e Negri (2004, p.210) sobre o racismo imperial. Para os autores, mesmo com o fim da escravidão e das leis do *apartheid*, não se pode afirmar que as práticas racistas têm diminuído. Pelo contrário, prosseguem atuando com a mesma intensidade, porém apresentam-se agora sob formas diferentes em nossa sociedade.

Questionando-se sobre as formas pós-modernas do racismo, Hardt e Negri (IBIDEM, p.213), apoiados em Deleuze e Guattari, destacam que a prática racista imperial não se sustenta por uma teoria de superioridade racial, em que haveria uma divisão binária entre raças e processos de exclusão, mas por mecanismos que atuam como inclusão diferenciada. Assim, para os autores, não há, como ponto de partida, uma diferença entre as raças capaz de gerar blocos antagônicos que separam os “de dentro” e os “de fora”, mas processos que atuam por inclusão e subordinação. Em suas palavras:

A supremacia branca funciona, de preferência, primeiro atraindo a alteridade e depois subordinando as diferenças de acordo com graus de desvio da branquidão. Isso nada tem a ver com ódio e medo do Outro estranho e desconhecido. É um ódio nascido da proximidade e desenvolvido com base nos graus de diferença do próximo (IBIDEM, p.213).

Na construção de seu argumento, Hardt e Negri enfatizam, ainda, a impossibilidade de se afirmar que não existem exclusões raciais, mas que é preciso compreender que tal tipo de exclusão “surge geralmente como resultado da inclusão diferenciada” (IBIDEM, p.213). Para eles, seria um equívoco considerar até mesmo as leis do *apartheid* como “paradigma de hierarquia racial”, uma vez que as diferenças raciais não seriam absolutas ou de natureza, mas diferenças de grau. “O racismo imperial, ou racismo diferenciado, integra outros à sua ordem e então orchestra essas diferenças num sistema de controle” (IBIDEM, p.214).

Seguindo as análises empreendidas por Foucault sobre o racismo de Estado e por Hardt e Negri a respeito do racismo imperial, diria que o Estado Novo, implementado no Brasil ao final da década de 30 do século passado, também colocava em ação, por meio do

biopoder, mecanismos de racismo que assegurariam a suposta integridade e “pureza” da raça brasileira em relação àqueles grupos que significavam uma espécie de “perigo” para a ordem biológica e política da nação, como os alemães e seus descendentes. Porém, não se tratava de um racismo marcado pela completa repulsão ou expulsão de tais grupos do país, mas uma espécie de racismo que atuava pela inclusão diferenciada.

Essa inclusão foi sendo possibilitada por meio da efetivação dos decretos que instituíram a Campanha de Nacionalização, que atuava por técnicas que visavam a uma purificação permanente, no sentido atribuído por Foucault (2002c), sendo uma das dimensões da normalização social. A próxima seção deste capítulo analisa os mecanismos de regulação postos em ação pela Campanha de Nacionalização.

3.2 Regulamentação sobre os vivos: “É necessário instituir normas especiais para regular a vida social e os atos das chamadas sociedades alemãs”³²

Nesta seção, analiso a Campanha de Nacionalização como um mecanismo político atuando na regulamentação da população. Na discussão que realiza sobre a biopolítica, Foucault (2002c, p.292) assinala três aspectos decorrentes da instauração desse mecanismo de poder: a noção de população, a natureza dos fenômenos que passam a ser considerados e suas funções. Afirma que a biopolítica lida com um novo corpo, a população, que emerge como problema político, científico e biológico. Em outro estudo, o filósofo prossegue a discussão, afirmando que

[a população] não é concebida como uma coleção de sujeitos de direito, nem como um conjunto de braços destinados ao trabalho; é analisada como um conjunto de elementos que, por um lado, se vinculam ao regime geral dos seres vivos (a população diz respeito, então, à “espécie humana”, noção nova na época que se deve distinguir de “gênero humano”) e, por outro, pode dar vazão a intervenções articuladas (por intermédio das leis, mas também das mudanças de atitude, de maneiras de fazer e de viver que podem ser obtidas pelas “campanhas”) (1997, p.84-85).

As “campanhas” mencionadas por Foucault – que poderiam ser pensadas como a Campanha de Nacionalização que analiso neste estudo – vinculam-se à segunda dimensão assinalada pelo autor quando discute os mecanismos postos em ação pela biopolítica: a natureza dos fenômenos. Se o poder disciplinar atuava no nível do detalhe, no corpo individual, a biopolítica passa a considerar fenômenos coletivos, como processos políticos,

³² Expresso por Py (1940, p.31).

econômicos e sociais, tais como campanhas de saúde, campanhas em prol do ambiente, da segurança, etc.

Já a terceira dimensão destacada por Foucault (2002c) refere-se ao fato de que a biopolítica implementa mecanismos com um certo número de funções diferentes daquelas que atuavam nos instrumentos disciplinares. Trata-se de realizar previsões, estimativas, cálculos visando a conhecer aspectos da vida da população para poder melhor administrá-la. “Em resumo, [trata-se] de levar em conta a vida, os processos biológicos do homem-espécie e de assegurar sobre eles não uma disciplina, mas uma regulamentação” (IBIDEM, p.294).

Na perspectiva dessa regulamentação, desse poder exercido sobre a população, é que busco analisar a Campanha de Nacionalização. Realizo uma leitura das inúmeras ações das quais os descendentes de alemães, basicamente, foram alvo no período estudado, mostrando o funcionamento de uma tecnologia política que permitiu a regulamentação de suas vidas. Os enunciados presentes nos documentos que examinei afirmam que o processo de nacionalização teria sido implementado de forma pacífica, sem lutas e sem ódio:

Nenhuma violência; nenhuma vexação moral; nenhum cerceamento aos direitos assegurados por lei, mas também nenhum excesso demagógico; nenhum embaraço ao bem público, criado pelos interesses pessoais; nenhum resquício de mandonismo pessoal e caudilhesco – eis, nas grandes linhas, o panorama atual do Estado. Não se exagera, afirmando que nenhum governante do Rio Grande, até hoje, respeitou mais que o sr. Cordeiro de Farias a dignidade da nossa terra – na dignidade pessoal de seus filhos e no culto das liberdades públicas (SOUZA, 1941, p.7-8) [grifos meus].

No setor comunista, temos encontrado relativa facilidade, graças à clarividência política do Presidente Vargas, ditada por notável espírito de equilíbrio, atitude rara e elogiável neste século de lutas e antagonismos e mercê da qual o Brasil não mais oferece campo às explorações esquerdistas. Sem lutas, sem sangue e sem ódio, o problema trabalhista foi equacionado, entre nós, segundo a fórmula nacional, surtindo imediatos e animadores efeitos (PY, 1942, p.7) [grifos meus].

A Campanha de Nacionalização foi implementada através da aplicação de decretos, tanto no âmbito estadual quanto federal. Apoiando-me nas pesquisas desenvolvidas por Kreutz (1994a, 1994b, 1994c, 2005), passo a apontar algumas das medidas expressas em tais decretos-lei. Na legislação específica do Rio Grande do Sul, o processo de nacionalização no âmbito do sistema de ensino iniciou, segundo o autor (2005, p.6), em abril de 1938, com o decreto n. 7212. Este, entre outras recomendações, previa que as práticas de educação física, ensino cívico e trabalhos manuais fossem incorporadas às atividades pedagógicas das escolas.

Além disto, naquelas escolas particulares primárias em que eram lecionadas línguas estrangeiras, estava decretada a presença de professores designados pela Secretaria da Educação para ministrarem as disciplinas de Língua Portuguesa, História, Geografia e Educação Cívica – tendo estas preferência no horário da escola sobre aquelas ministradas por professores contratados pelas próprias escolas étnicas. Também estariam os estabelecimentos de ensino particular obrigados a se registrarem na Diretoria Geral da Inscrição Pública.

O segundo decreto estadual, segundo Kreutz (IBIDEM, p.7), assinado pelo então Secretário da Educação, Coelho de Souza, em 23 de abril de 1938, apresentava recomendações para o registro das escolas particulares na referida Diretoria. Além desses, o autor destaca que nos demais decretos estaduais foram sendo instituídas normas (que seriam, mais tarde, prescritas pelas emitidas no âmbito federal) estabelecendo a criação de escolas públicas na região de colonização, a imposição do idioma nacional e, também, a utilização de livros didáticos que eram usados nas escolas públicas.

Em relação aos decretos federais, Kreutz (IBIDEM) assinala que aqueles referentes à nacionalização do ensino iniciaram com o de n. 406, de maio de 1938, endereçando-se às escolas rurais. Nesse decreto, entre outras recomendações, expressava-se a importância de o material pedagógico usado nas escolas ser em português, a relevância de os professores e corpo dirigente das escolas serem brasileiros natos e, além disto, de o currículo escolar abarcar o ensino de História e Geografia do Brasil. Apontava-se, ainda, a importância de ser hasteada a bandeira nacional em dias festivos.

Outro decreto federal, o de n.1006, assinado pelo presidente Getúlio Vargas, em 10 de dezembro de 1939, previa a censura nos livros usados na rede de Ensino Primário e de Ensino Médio, de acordo com Kreutz (IBIDEM, p.8). Cabe destacar, ainda, segundo o autor, a relevância do decreto de n. 1545, de 25 de agosto de 1939, que expressava a necessidade da fiscalização e intensificação do ensino de História e Geografia do Brasil. Proibia que as escolas fossem dirigidas por estrangeiros. Apenas a língua portuguesa poderia ser utilizada em assembleias e reuniões públicas. Além disto, o decreto estipulava que as práticas de educação física nas escolas fossem direcionadas por oficial ou sargento das Forças Armadas.

Em 8 de março de 1940, o decreto n. 2072 criava, segundo Kreutz (1994b), a Organização da Juventude Brasileira, tornando-a obrigatória em todas as escolas. Nessa organização, os jovens entre 11 e 18 anos deveriam submeter-se à prática da educação física. O autor destaca, ainda, o decreto n. 3580, de 3 de setembro de 1941, que proibia a importação

de livros-texto de língua estrangeira para o ensino elementar, bem como determinava que sua impressão fosse realizada em território nacional.

Com a efetivação desses decretos, foi sendo implementada a Campanha de Nacionalização, que visava a regulamentar muitas das ações de descendentes de alemães, basicamente, no estado do Rio Grande do Sul, abarcando uma rede de poderes que se ramificava pelos setores políticos, econômicos e sociais, administrando a vida desta parcela da população. Como destaquei anteriormente, na política desencadeada pelo governo Vargas, proliferavam enunciados em prol do desenvolvimento da pátria e do progresso da nação, sendo estes conquistados por meio de um povo único, unido e forte. Nesse processo, alguns grupos culturais – como os descendentes de alemães – foram sendo considerados como “não-assimilados”, precisando, então, de políticas para essa “assimilação”, como destaca Seyferth (2005).

Analisando os enunciados expressos nos documentos que ora examino, observa-se que foram alvos da Campanha de Nacionalização a igreja, as sociedades recreativas e esportivas, a juventude e a escola, constituindo uma rede de ações com vistas ao ordenamento e ao bem-estar da população. Uma dessas ações proibia as prédicas religiosas de serem realizadas em outras línguas que não a portuguesa, como expresso no relatório de Py:

I – Em face do dispositivo no Decreto-Lei n. 1545, de 25 de agosto de 1939, sem prejuízo do exercício público e livre do culto, *as prédicas religiosas deverão ser feitas na língua nacional.*

II – Após realizada a prédica em vernáculo é permitido aos sacerdotes ou ministros do culto repetirem a mesma no idioma das pessoas estrangeiras presentes à cerimônia religiosa, se o número delas for bastante elevado e se o julgarem oportuno.

III – A permissão concedida nos termos do inciso anterior somente prevalecerá para as sedes distritais (vilas e núcleos coloniais afastados, onde existam fiéis estrangeiros que ainda não saibam bem o português).

IV – *Todo sacerdote ou ministro de culto religioso* que, em suas prédicas ou sermões, *cometer infração de qualquer lei*, ou das presentes instruções, além de sujeito às sanções legais que no caso couberem, não poderá usar da faculdade ora concedida, *devendo falar a seus fiéis, exclusiva e obrigatoriamente, na língua nacional* (1942, p.198-199) [grifos meus].

Os participantes da pesquisa enunciaram que, ao longo da Campanha de Nacionalização, uma das grandes rupturas evidenciadas em suas vidas cotidianas foi a proibição das prédicas religiosas na língua alemã. Pastores que seguiram utilizando essa língua em seus cultos foram presos, o que inviabilizou, em algumas situações, o aprendizado do catecismo pelos jovens que estavam no confirmatório.

O pastor foi embora porque não podia mais dar culto. Naquela época, eu tava no confirmatório, eu tava lá dentro pra ser confirmada. Eu só tinha um outro pastor, um pastor bem desconhecido daqui veio aqui dar, então,...fazer o catecismo e tudo isso. Mas depois ele logo foi embora. *Por causa disso, eu não estudei muito, assim, o catecismo naquela época.* Porque não tinha pastor, só de fora. *Isso era triste pra nós, os jovens. A gente não se importava tanto, mas que nem o pai a mãe, sabe, tinham os filhos assim grandes já e... Isso não era fácil* [Dona Erena] [grifos meus].

O meu pastor era alemão e ele simplesmente foi botado na cadeia porque era alemão. Eu tinha só três meses de doutrina. Depois soltaram ele, e ele podia fazer a confirmação. Mesmo naquela época o pastor que nós..., ele também não sabia falar português. Em vez de dizer “pegadas” dizia “pêgadas”. Todo mundo riu!! *Mas a filha dele já sabia falar português. Simplesmente ele trazia a filha dele pra traduzir pra nós.* [...] Tinha que decorar todo o catecismo e às vezes o pastor perguntou: “qual o quarto mandamento?”. Aí perguntou: “o oitavo?”. Aí tem que contar e gravar isso na cabeça, tão ligeiro como ele fez isso. O primeiro mandamento e depois o quarto mandamento, como é isso? E aí o oitavo mandamento, e nós tinha que cuidar. Isso era horrível. [seu Armínio] [grifos meus].

É, eles também falam alemão, os filhos, né. Então, de repente..., *o pior pra mim foi na doutrina, com o pastor. O pastor, então, ensinava nós o alemão e, de repente, foi proibido. E muitos nem podiam dar mais a doutrina assim, como o ensino confirmatório, se diz hoje, né.* Ele [pastor] não sabia falar em português, era o alemão estrangeiro ainda. Mas esses alemães todos, todos os pastores aprenderam muito fácil. *Quem não sabia falar nada em português e de repente foi proibido a falar o alemão, né, isso foi o pior. Então, a gente estudou uma parte, vamos dizer, a metade, porque nós ia dois anos na doutrina.* Daí, tinha que arrumar primeiro, daí, então, foi uma confusão. Mas isso tudo se passou [seu Seno] [grifos meus].

IVONE: Olha... o que se aprendia [na escola]: ler, escrever, essas coisas assim. E como, por exemplo, como religião, nós não tínhamos, isso não existia naquela época. *Nós não aprendemos nada de religião. Porque isso era com o pastor, mas, naquela época que eu ia me confirmar, aí, o nosso pastor estava preso. Ele não podia dar a doutrina pra nós, então, o nosso professor deu.* Eu acho que uma semana só ele deu umas... assim... eu aprendi pouco na doutrina do professor. Ele não tinha tempo também, era muito curto o espaço.

FERNANDA: *E por que o pastor foi preso?*

IVONE: Ele era um alemão, então, naquela época, eles não gostavam de alemão, então, ele foi preso [grifos meus].

HERBERT: Então, o coral tinha bons cantores, sim, mas, assim que terminou o negócio da escola, aos poucos também foi desaparecendo esse coral. Mas na época só cultivavam letras em alemão. Quero aqui lembrar, não sei se o Armínio lembrou, de que, quando faleceu a esposa do Seu Luis Thimann, ali em Santo Antônio, dentro da casa mortuária, não podia ser proferido nada em alemão. Ele não falou?

FERNANDA: Não.

HERBERT: É, lá na picada dele. Ele passou por cima, então... Coisa bonita até! *Quem então fez o enterro, celebrou isso aí, foi um pastor me parece de Teutônia, mas em português. Cantos não deu nada, porque essas alturas já tava proibido. Lá não sei bem o ano, se era 39, próximo, por ali. E aí, então, não tinha canto. O pastor celebrou os atos fúnebres e depois a família pediu que a fala do pastor fosse traduzida para o alemão pra ver o que o pastor disse na hora do enterro [...].* Então, com o tempo, os corais desapareceram, assim, de um mês pra outro, porque cultivava só o idioma alemão. Então, até que surgiram os corais que dominavam bem a língua portuguesa, ensaiava isso, levou mais de uma década [grifos meus].

Analisando as repercussões das medidas postas em ação pela Campanha de Nacionalização, especificamente aquelas endereçadas às prédicas da Igreja Evangélica Luterana, Dreher (1994) afirma que, com os decretos da nacionalização e instruções do Chefe de Polícia Aurélio da Silva Py, os sermões religiosos passaram a ser proferidos em língua portuguesa. Posteriormente, os pastores receberam também sermões e livros de cântico em português para serem utilizados nos cultos. Além disso, com a declaração da 2ª Guerra Mundial, de acordo com o autor, “toda a movimentação de pastores foi quase que tornada impossível. Os pastores, alemães, não podiam se deslocar de uma localidade para a outra sem a autorização da autoridade policial” (IBIDEM, p.107).

Além de ações com vistas à regulação da população no âmbito da igreja, as sociedades recreativas e esportivas também se tornaram alvo da Campanha de Nacionalização. Os discursos presentes nos documentos dos agentes da nacionalização expressam que, após a Constituição de 10 de novembro de 1937, teriam sido proibidas todas as atividades políticas no Brasil, interditando-se não só o partido político, como também todas as sociedades e entidades ligadas a este:

É evidente que pouco valeria o fechamento de escolas estrangeiras, a proibição de jornais escritos em línguas estrangeiras e tantas outras medidas, *se não fosse rigorosamente observada a proibição de atividades políticas por parte de estrangeiros* que – em vez de colaborarem na construção de uma pátria nova alheia à inquietação reinante no Velho Mundo, e que não só muito recebe do imigrante, mas que também muito lhe dá – *aqui aportam com o escopo determinado de preparar o ambiente favorável à implantação de um regime de ódio e opressão, abrindo caminho para um futuro expansionismo territorial* (PY, 1942, p.290) [grifos meus].

A par dessa propaganda [das atividades nazistas no Estado] realizavam-se em Porto Alegre imponentes passeatas e concentrações Nacional-Socialistas, dando ao observador a nítida impressão de vida alemã. [...] Foi, então, que o partido de Hitler viu aproximar-se a sua derrocada. [...] *Fizeram-se sentir,*

daí, as primeiras providências do poder público. Estava, assim, iniciada a campanha quando foi providencialmente decretada a constituição de 10 de Novembro, que proibiu toda e qualquer atividade política no Brasil. [...] Não só foi declarado fechado o Partido, interditando-se a respectiva sede – Casa Alemã – como também foram fechadas todas as entidades e Sociedades a ele ligadas. Tomadas essas providências, parecia tudo normalizado (SOUZA, 1941, p.47-48) [grifos meus].

Além do fechamento dos partidos e atividades ligadas a eles, as ações nacionalistas constituíam uma rede de regulamentação da vida dos descendentes de alemães em outros espaços, como através dos meios de comunicação, que foram proibidos de circular em língua estrangeira. Aqui, destaco o quanto a língua foi se tornando alvo dessa regulamentação:

É imprescindível a proibição do uso de todo e qualquer idioma estrangeiro nos estabelecimentos públicos, como casas de comércio, Baars [sic], restaurants, etc... quer na linguagem falada como na escrita (PY, 1940, p.31) [grifos meus].

É aconselhável proibir o exercício de profissões liberais aos estrangeiros que após dois anos de vida no Brasil não tenham aprendido a nossa língua. [...] É necessário nacionalizar completamente os meios de transporte, vedando o acesso de estrangeiros tanto à direção, como a qualquer cargo de empregos que se dediquem a esse mister (PY, 1940, p.32) [grifos meus].

Assim como a língua, outros fenômenos próprios da vida da população passaram a se situar na ordem do saber e do poder, como assinalado por Foucault. “O fato de viver [...] cai, em parte, no campo do saber e de intervenção do poder” (2003a, p. 134). Em outro estudo, o filósofo (1997, p.85) assinala que, para administrar a população, é preciso investir também em políticas de saúde com o intuito de diminuir as taxas de mortalidade infantil, prevenir doenças por meio das campanhas de vacinação e até mesmo da prática esportiva. Assim, há uma proliferação de tecnologias políticas que investem no corpo, na saúde e nas condições de vida da população, o que ocorreu com as campanhas de higiene e assistência social postas em operação ao longo do Estado Novo.

Cynthia Pereira de Sousa (2000) destaca que, durante a década de 30 do século passado, a questão social passa a receber uma ênfase especial, transformando-se em área de interesse público. A erradicação da mortalidade infantil constituía uma das grandes metas dos programas na área da saúde com vistas à construção de “uma nação composta de ‘cidadãos fortes e capazes’ e assim concretizar o próprio projeto nacionalista” (IBIDEM, p.222).

Afirma Sousa (IBIDEM) que nesse período foram criados o Conselho Nacional de Serviço Social, o Departamento Nacional da Criança, responsável pela pesquisa de caráter individual, social e nacional da criança, e o Instituto Nacional de Puericultura, destinado a realizar estudos, inquéritos e pesquisas sobre os problemas relativos à maternidade e à saúde infantil. Cada município, de acordo com as proposições do Programa Nacional de Assistência às mães, às crianças e aos jovens, organizaria cinco ações: Junta da Infância, que ofereceria assistência aos órfãos e abandonados; postos rurais de puericultura; maternidade; parques de recreio – onde as crianças fariam exercícios de educação física e receberiam merenda – e grupos de escotismo, dirigidos às crianças e aos jovens.

Entre as tecnologias políticas que foram postas em funcionamento ao longo do Estado Novo, precisam ser destacadas também aquelas endereçadas à juventude brasileira. Os enunciados presentes nos documentos dos agentes da nacionalização que examinei afirmam que a chamada “juventude teuto-brasileira” seria dissolvida, sendo a juventude rio-grandense “brindada” pela cultura luso-brasileira, através das organizações de escotismo, que orientariam os jovens para um caminho “sadio e patriótico”:

Felizmente, a ação enérgica e serena do Interventor no Estado, General Osvaldo Cordeiro de Farias, coadjuvada com a do sr. Coelho de Souza, tem anulado largamente essas campanhas desagregadoras, quer fundando escolas nacionais por toda a zona colonial, quer *orientando a Juventude por um caminho de sadio patriotismo*, quer imprimindo novos rumos ao ensino ministrado nos colégios “teuto-brasileiros”. A D. B. J. (Deutschbrasilianischer Jungendring ou Juventude teuto-brasileira) foi forçada a ceder o seu lugar às organizações de escotismo eminentemente nacionais. *E assim não se permitirá, outra vez, que crianças brasileiras sejam educadas sob a tutela de uma outra pátria que não seja a sua* (PY, 1942, p.245) [grifos meus].

Em sua análise a respeito das propostas apresentadas pelo então ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, na I Conferência Nacional de Educação em novembro de 1941, José Silvério Baia Horta (2000) destaca que uma das proposições apresentadas por Capanema estava vinculada à juventude brasileira. O autor assinala que, na proposta de Capanema, a juventude seria formada por duas alas: a Ala Menor – abrangendo as crianças das escolas primárias, que seria administrada por inspetorias – e a Ala Maior – constituída pelos adolescentes das escolas secundárias, normais e técnicas, que seria dirigida, coordenada e orientada pelo governo federal. Capanema também buscou a criação de um centro cívico nas escolas primárias, que seriam dirigidos e orientados pelas inspetorias.

O jovem escolar, homem ou mulher, será obrigado a fazer parte da Juventude, porque não é nenhum partido político ou corporação partidária, mas faz parte da própria educação e ninguém, assim, terá a liberdade de não querer entrar nela, porque a Juventude aparece como existem aulas de português, de latim ou matemática, às quais ninguém se pode furtar; ela é um momento da escola. Portanto, o jovem matriculado é, obrigatoriamente, parte integrante dela e deve participar em todas as suas celebrações. Fora da escola, o jovem é livre de ir para sua igreja, de praticar a sua religião, de freqüentar as corporações esportivas, culturais etc., desde que não estejam agindo em sentido contrário ao da escola, porque aí, então, o Estado tem de agir, não mais contra o ingresso de jovem, mas contra a própria instituição. Dada, porém, a existência de uma corporação patriótica, educativa, fora da escola, desde que o menino possa freqüentá-la, que vá. Não pode, no entanto, furtar-se aos seus deveres para com a Juventude Brasileira (CAPANEMA apud HORTA, 2000, p.162) [grifos meus].

Os enunciados presentes nos documentos estudados assinalam que o governo do estado do Rio Grande do Sul teria realizado ações repressivas e preventivas, de caráter educativo, tanto em âmbito escolar quanto extra-escolar, em prol do desenvolvimento e culto “à pátria brasileira”. As ações extra-escolares, como apontadas anteriormente, foram realizadas em conjunto com a Liga da Defesa Nacional. Teria havido, assim, uma “nacionalização sentimental” tendo como alvo crianças e jovens das zonas rurais, que eram denominados “coloninhos”.

Caravanas se constituíram durante a Semana da Pátria para trazer meninos à capital do Estado para oferecer-lhes “um ambiente de brasilidade e a possibilidade de conhecerem o Brasil, através de aspectos inteiramente inéditos para eles” (SOUZA, 1941, p.78). Em torno de 20 meninos teriam se hospedado no Palácio do Governo, realizando as refeições com o interventor federal em um “ambiente patriótico desconhecido por eles” (IBIDEM, p.79). Como afirma Souza sobre esses meninos: “O seu deslumbramento ante os desfiles escolares, as demonstrações de educação física e a revista militar bem revelam que esses patriciozinhos da zona rural ignoram, totalmente, a existência do Brasil, como expressão de civilização e de organização política” (IBIDEM, p.80).

Seu Herbert – o participante da pesquisa que elaborou “As escolas do passado” – foi um dos “coloninhos” convidados a participar das festividades em função da “semana da Pátria” em Porto Alegre. Considero seu relato sobre essa experiência exemplar para a análise que estou empreendendo:

<p>Do ano de 1940 temos algo muito especial para contar. <i>Certo dia apareceu na escola nossa já conhecida inspetora, Dona Rita, e foi dizendo: “hoje vim para algo muito especial. Estou aqui trazendo convite do Governador do Estado para que dois alunos desta escola participem das festividades da</i></p>

semana da pátria em Porto Alegre. Serão eles os coloninhos. Terão despesas pagas. A viagem será a vapor, a hospedagem está assegurada em casas particulares e a guarda idem”. Tão logo ela ter deixado a escola, o professor escolheu estes dois alunos, dizendo “Herbert, tu vais, eu sei que o teu pai vai deixar”. O outro acabou sendo o filho de Teobaldo Bucker de nome Erni. Foi providenciado, então, a solicitação que nos foi passada onde a principal era calças azuis de casimira e camisas de seda branca com a sigla A.P. o que significava “aula particular” e com terno foi completado o fardamento. Veio o dia do embarque, onde o pai do Erni nos acompanhou até a casa da Dona Rita em Estrela. Esta nos informou que o embarque no vapor seria só no dia seguinte, ou seja, 31 de agosto e fomos hospedados no hotel Bentz aproveitando o dia para conhecer a cidade. Veio o dia do embarque, onde de ônibus nos levaram até Bom Retiro do Sul, ali embarcamos depois das nove horas, já em grupo maior vindo de outros municípios. Via-se ao longo dos rios Taquari, Jacuí e ainda Guaíba muitas embarcações fazendo uso da estrada líquida. A partir da viagem a vapor, tivemos uma professora que zelava por nós, tida como “mãe dos coloninhos”. Até chegar ao cais do porto, o dia já estava escurecendo e já a primeira surpresa pela rua entre os automóveis. “O que é aquilo ali?” Mas não faltou quem deu a resposta: “são os bondes”. [...]

No cais do porto embarcamos num ônibus, viagem especial até o Palácio do Governo na época, na praça matriz. Lá começou a distribuição, onde o meu grupo foi levado até o Colégio Concórdia, na rua Voluntários da Pátria. Ali já tinha recepcionistas recebendo os coloninhos aos quais deram hospedagem. Quem me recebeu era um rapaz de dez anos de nome Rudi Zimmer, o qual logo me perguntou: “tu sabes falar alemão”? Quando dei o sim, ele foi dizendo: “meus pais nasceram na Alemanha e isto interessa a eles”. Rodolfo Zimmer era o nome do pai e sua esposa nos falou de uma estrada, avenida, muito importante, de asfalto, prevendo ali muitas mortes no futuro. Referiu-se à avenida Farrapos, cuja construção estava no início. Nas proximidades existiu uma pracinha onde fomos se encontrar todos os dias. Participamos também de aula de História do Brasil no colégio supra citado. Um dia fomos a um campo de boas dimensões, e o evento foi transmitido por alto falantes.

Lá ao longo das filas humanas de coloninhos e outros viu-se encarreirado muitas gaiolas do tipo casinhas superlotadas com pombas. A certa altura, falando das mesmas, foi dada a ordem pelos alto falantes: “atenção, atenção, podem soltar”. E, no mesmo instante, vimos uma grande revoada de pombos. Outro dia fomos ao cinema e olhamos um filme que muito agradou e certamente ninguém tinha visto esta arte até então. Em outro dia estivemos na Praça da Matriz, na altura do antigo Palácio do Governo. Um homem bem trajado aproximou-se para conversar conosco e foi nos contando: “o governo convidou vocês, coloninhos, para as festividades da semana da pátria e para que vocês pudessem conhecer Porto Alegre, nossa grande capital que já conta com 300.000 habitantes”. Disse que apenas duas cidades do Brasil eram maiores: “São Paulo tem o dobro e Rio de Janeiro tem o triplo de habitantes, equivalendo 600.000 e 900.000”. O homem se identificou como Secretário da Educação e Cultura do estado de nome Coelho de Souza. Várias vezes fomos ver os desfiles pelas avenidas da capital, onde vimos muitos lindos cavalos, soldados do exército marchando ao som dos tambores, igualmente um número muito expressivo de estudantes de todas as idades. Para a ida e volta, tivemos sempre passagem grátis a partir do Colégio Concórdia aonde estivemos hospedados nas proximidades.

A semana estava chegando ao fim, e nossa orientadora, denominada de Dona Branca, foi nos dizendo: “amanhã vamos todos para casa, as 6horas todos devem estar no cais do porto no armazém C2 onde vamos embarcar no vapor para a viagem de regresso”. Advertiu que caso faltasse um coloninho não embarcaríamos. Com isso, meu colega, Erni Bucker, foi me dizendo: “Herbert, eu vou escrever uma carta para o pai vir me buscar. Estou com muitas saudades”, disse. Eu respondi: “a carta vai levar muitos dias e nós estaremos em casa bem antes”. Já antes do dia chegar, seu Rodolfo Zimmer acordou-nos e acompanhou-nos até o vapor. Mesmo com a falta de quatro coloninhos embarcamos até Bom Retiro do Sul e seguimos de ônibus até o Hotel Bentz, em Estrela, onde pernoitamos visto que já era noite. No outro dia, embarcamos em ônibus regular e fomos para casa.

De volta à sala de aula, vimos o professor ansioso, como é natural, em saber da viagem e das festividades. Assim, contamos o que vimos, o que assistimos e por onde passamos. Perguntado sobre o nome do homem da casa que nos acolheu e hospedou, dei o nome de Gustavo Movitz e aí o professor disse: “este senhor eu conheço pelo Jornal Correio do Povo, aonde ele escreve seguidamente” (seu Herbert, em “As escolas do passado”, 2006) [grifos meus]

Entre os sentidos que podem ser atribuídos aos enunciados acima, destaco aqueles que me auxiliam a mostrar que, por meio da Campanha de Nacionalização, foram sendo postos em ação mecanismos que visavam a uma purificação permanente da população mediante uma inclusão diferenciada, como anteriormente já discuti, apoiada nas noções de racismo de Estado, de Foucault (2002c), e de racismo imperial, de Hardt e Negri (2004). Nos excertos acima, evidencia-se que não se tratava de uma expulsão dos jovens descendentes de alemães e moradores da zona rural da sociedade brasileira, mas de uma inclusão e aproximação, controladas pelas medidas impostas pela Campanha de Nacionalização.

Quando seu Herbert afirma que era reconhecido como “coloninho” e destaca a necessidade de usar determinado uniforme, com a inscrição de “Aula Particular”, fica evidenciada sua posição de procedente da zona rural e estudante das escolas particulares – aquelas consideradas “não-assimiladas”, que precisavam do controle do Estado sobre suas ações. Além disso, ao enfatizar que, em Porto Alegre, puderam conhecer o cinema, assistir a aulas de História do Brasil, receber proteção, hospedagem e transporte dos inspetores, seu Herbert atribui um lugar específico aos “coloninhos”, marcando-os como não-conhecedores dos aspectos históricos e artísticos do Brasil, o que os diferenciava daqueles jovens moradores das zonas urbanas e, principalmente, de Porto Alegre.

Assim, diria que participar das festividades da “Semana da Pátria” – presenciando soldados do exército marchando, pombas brancas voando e escutando as palavras do então Secretário de Educação e Cultura, Coelho de Souza – mostra uma aproximação dos jovens

procedentes das zonas rurais do Estado (e descendentes de alemães) àquelas festividades, integrando-os a “um ambiente de brasilidade” para “conhecerem o Brasil, através de aspectos inteiramente inéditos para eles” (SOUZA, 1941, p.78). No entanto, essa integração possibilitava uma inclusão, mas diferenciada, uma vez que, em cada momento da viagem, os “coloninhos” eram posicionados como aqueles que não residiam no “lugar certo”, não dominavam o português, não conheciam aspectos da História do Brasil, nem da cidade de Porto Alegre, demarcando uma aproximação e, ao mesmo tempo, uma subordinação. Nas palavras de Hardt e Negri: “A subordinação é realizada em regimes de práticas diárias, que são móveis e flexíveis, mas criam hierarquias raciais estáveis e brutais, apesar de tudo” (2004, p.214).

Finalizo este capítulo remetendo-me às ações escolares que foram postas em funcionamento com vistas à regulação dos descendentes de alemães durante o Estado Novo. Os agentes da nacionalização enfatizavam que o governo do Estado não buscava o fechamento das escolas existentes nas chamadas zonas de colonização alemã, mas seu encaminhamento em direção à nacionalização. Tal encaminhamento seria obtido por meio do cumprimento dos decretos emitidos no período:

O Governo do Estado evidenciou, de logo, a intenção *de não destruir a obra realizada pela iniciativa particular, mas, sim, de aproveitá-la e encaminhá-la no sentido de uma integral nacionalização*. [...] O primeiro decreto de nacionalização do ensino privado, de 8 de abril de 1938, homenagem do Rio Grande ao Patriarca da Independência, no dia do primeiro centenário de sua morte mostrou-se, depois de poucos meses de execução, incapaz de enfrentar a resistência do ensino alemão. [...] O novo decreto de 12 de dezembro de 38 e o fechamento de grande número de escolas quebrou, definitivamente, a oposição teuto-brasileira [...]. Os estabelecimentos existentes adaptaram-se às exigências rigorosíssimas do segundo decreto e os que tinham sido fechados tomaram novas direções, comprometendo-se a uma fiel execução da legislação decretada. [...] *Um corpo de fiscais, distribuídos por todos os municípios, com uma super-intendência regional, vigia, permanentemente, esses colégios* (SOUZA, 1941, p.74-75) [grifos meus].

Faz-se mister que o poder público exerça severa fiscalização no ensino particular, especialmente no primário. Já sabemos a importância que os nazistas emprestam ao preparo do menino alemão, esteja ou não dentro das fronteiras geográficas do Reich (PY, 1942, p.245) [grifos meus].

A aplicação dos decretos apresentados acima teria acarretado a proibição do ensino em línguas que não a portuguesa, a criação do maior número possível de unidades escolares públicas nas regiões consideradas zonas de colonização e o aperfeiçoamento do aparelho

escolar estadual por meio da distribuição de materiais didáticos padronizados. Os enunciados expressam, ainda, que foram construídos prédios escolares que teriam obedecido a um padrão e que professores de letras, música e desenho teriam sido contratados mediante aprovação em concurso público.

Kreutz (2005, p.5), ao destacar que o Governo do estado do Rio Grande do Sul, como forma de intensificar as ações da nacionalização, estimulou a abertura de escolas públicas nas zonas de colonização, mostra que isso fez com que a gratuidade e a possibilidade de se comunicar em língua portuguesa acarretassem a procura mais intensa por essas escolas. Em outro estudo, Kreutz (1994b) destaca que, a partir de 1938, a Campanha passou de medidas preventivas para ações mais repressivas, como invasões policiais em domicílios para a apreensão de documentos impressos em línguas que não o português e, até mesmo, prisão de professores. Tais medidas tiveram, segundo o autor, uma dimensão muito mais policial do que pedagógica nas atividades escolares desenvolvidas no período.

Além de todas essas medidas, percebo, pela análise empreendida, que uma grande fiscalização do ensino estaria sendo posta em funcionamento por delegados escolares regionais que tinham a seu encargo o cumprimento da legislação decretada para as escolas e controlavam as matrículas dos alunos. Essa presença de fiscais na escola foi enunciada pelos participantes da pesquisa:

HERBERT: Esse “Wietholter” que deu aula aqui e, então, vê como era uma pessoa pra frente, né, em todos os sentidos. Barbaridade, isso faltava na grande maioria das escolas, um professor bom no português, no mínimo, bom no português. Porque o português foi aqui em nosso meio... ele não foi bem introduzido, ele foi mais imposto, porque, de um ano pro outro, lá na escola, todas as escolas, não podia existir mais o alemão. Foi radicalmente proibido, e aos poucos isso também foi respeitado nas escolas, foi respeitado. *Eu sei, até tinha uma diretora, uma inspetora veio até ver se, entre os livros, tinha letra em alemão, alguma coisa em alemão. E vasculhava lá os depósitos. Diz ela, assim, me recordo, sim, pro professor: “olha, vou ter que ver se entre os livros não tem algo em alemão”. E o primeiro, os primeiros livros a serem fiscalizados eram os meus, porque eu estava sentado na ponta mais pra frente. Então, ela passava ali, botava em cima da mesa, vasculhava ali, porque ela diz: “olha, é obrigação nossa, não que a gente queira, nós estamos assim obedecendo ordem de verificar se tem alguma anormalidade”. Não era mais permitido.*

[...]

FERNANDA: E como foi essa troca do alemão para o português? O professor chegou um dia na escola e comunicou que agora seria só português? O senhor lembra?

HERBERT: Não era tão seco assim, isso veio meio assim, gradativamente. Ele [professor] providenciou livros, o tempo vinha fechando aos poucos. Aí, então, livros didáticos em português, livro de aritmética, idem, né. E aí já

caiu mais pro lado do português, sempre menos alemão. A gurizada aprendeu a falar o português sempre mais um pouco. Mais livros em português, depois, não se comprava mais em alemão e não se usava mais letra gótica, era só letra latina. Aí, passou a ser tudo letra latina e o idioma português. A certa altura, até fez uma “vassourada” nos livros em alemão, não podemos ter mais nada em letra alemã aqui dentro da escola. Isto, então, foi a coisa mais marcante que deu fim ao idioma alemão na escola. *Por isso, há pouco já falei que essa diretora, Dona Rita, veio conferir se tinha alguma letra em alemão. Ela olhou todos os meus livros didáticos e de mais alguns alunos, mais uns três ou quatro. Disse que ela vinha obedecendo ordens e se deu por satisfeita de não ter encontrado nada* [seu Herbert] (grifos meus).

Então, de repente, então, veio uma outra vez, veio uma tal de Dona Rita. Dona Rita era uma senhora velha, então, ela também nos fez responder tudo. *Fazia perguntas, nós respondia tudo, porque o professor, ele ensinava certinho, né. E daí, ela também ficou tão contente com o professor porque ele tinha respeito naquela escola, e tinha uns 60 alunos nessa escola* (Dona Ella) [grifos meus].

Assim como eram fiscalizados o ensino e os livros didáticos, não sendo permitida a utilização de materiais em outras línguas que não o português, observa-se que uma rede de controle sobre a presença de alunos e alunas nas escolas foi também sendo empreendida:

Aula particular da Comissão Católica de Dois Irmãos.
[...] Dos 39 alunos matriculados, 22 apenas fizeram exame, sendo todos reprovados. Não sabem cantar o Hino Nacional, a educação física é quase nula, *a escola não possui livros de matrícula e chamada* (PY, 1942, p.251) [grifos meus].

Escola estadual em Joaneta
[...] Esta aula foi instalada em agosto, motivo por que *sua matrícula e frequência são muito reduzidas*, prometendo melhorar para 1940 (PY, 1942, p.253) [grifos meus].

Escola estadual isolada de Afonso Wolf (Travessão).
[...] Sua matrícula com 36 alunos está em boas condições. *Compareceram aos exames 31 alunos*, sendo 12 reprovados (PY, 1942, p.251) [grifos meus].

Aula particular da Comunidade Católica
O professor desse colégio, Silfredo Beck, ao ser notificado de que uma comissão iria fazer os exames finais, encerrou as portas da aula, dispensando os alunos e afastando-se do lugar. *A matrícula de alunos atinge o número de 80* (PY, 1942, p. 253) [grifos meus].

Tais enunciados evidenciam que técnicas de racionalização e de economia foram sendo postas em funcionamento na instituição escolar, entre seus professores e alunos. Tais

técnicas, segundo Foucault, estão vinculadas a “um poder que devia se exercer, da maneira menos onerosa possível, mediante todo um sistema de vigilância, de hierarquias, de inspeções, de escriturações, de relatórios: toda essa tecnologia, que podemos chamar de tecnologia disciplinar do trabalho” (2002c, p.288). Outros excertos expressos nos relatórios que analisei destacam o funcionamento dessa tecnologia: “Em São Leopoldo, há 65 aulas particulares. Só 25 apresentaram trabalho estatístico [...]. Nota-se a má vontade [das escolas], ou melhor, um esforço persistente para não ensinar o português e não conhecer os dados estatísticos” (PY, 1942, p.254).

Pelo exposto neste capítulo, espero ter evidenciado que a Campanha de Nacionalização, como uma das medidas do Estado Novo, atuou como mecanismo de regulação da população no Rio Grande do Sul ao final da década de 30 e início da década de 40 do século passado. Tal mecanismo, engendrado pelo biopoder, tornou possível o desenvolvimento de uma forma de racismo contra aqueles grupos que significavam uma espécie de “perigo” para a ordem biológica e política da nação brasileira, como os alemães e seus descendentes.

Porém, seguindo os argumentos já apresentados, o racismo posto em ação ao longo do Estado Novo não se caracterizava como uma expulsão de determinados grupos da sociedade, mas como uma inclusão que permitia aproximar e, ao mesmo tempo, subordinar. Assim, pode-se dizer que a Campanha de Nacionalização não visava à exclusão de alemães e seus descendentes dos cultos da igreja, da participação em atividades profissionais e recreativas ou da escola, mas buscava, em um primeiro momento, uma inclusão, para, posteriormente, classificar e hierarquizar as diferenças em níveis de desvios.

Essa inclusão diferenciada foi produzida com a efetivação dos decretos da Campanha de Nacionalização, que passaram a disseminar tecnologias de controle sobre a população, com a imposição do uso da língua portuguesa na igreja, na escola e nos demais espaços da sociedade; com a incorporação do ensino cívico nos processos pedagógicos; com a presença de professores indicados pelas Secretarias da Educação para ministrarem as disciplinas de Língua Portuguesa, História do Brasil e Geografia; com a criação de escolas públicas nas regiões de colonização; com a utilização de materiais didáticos editados em língua portuguesa; com o registro dos estabelecimentos de ensino particular na Diretoria Geral da Inscrição Pública, entre outras medidas. Assim, técnicas que visavam à purificação

permanente da população foram sendo engendradas, produzindo o que Foucault denomina por “normalização da sociedade” (2002c, p.73).

Pela análise empreendida do material de pesquisa selecionado, destaco que, juntamente com os mecanismos que foram postos em funcionamento com vistas à regulação da população alemã no período da Campanha de Nacionalização, como este capítulo indicou, uma tecnologia de poder agia também sobre os corpos dos escolares, disciplinando-os, sujeitando-os, constituindo-os como sujeitos de um modo específico. O próximo capítulo discute esse disciplinamento.

4 PRÁTICAS DISCIPLINARES SOBRE OS CORPOS: A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Em *Vigiar e Punir*, Foucault (2002b) destaca que, ao longo da época clássica, houve como que uma descoberta do corpo, ou seja, este passa a ser investido pelo poder, tornando-se, assim, manipulável, modelado, treinado e obediente. Como afirma o autor, essa invenção do corpo pode ser entendida como efeito de uma série de processos (diferentes, esparsos, mínimos) que passaram a ocorrer em hospitais, no exército e também nas escolas. Podemos afirmar, então, que o corpo entra num “campo político” ou, como explica o filósofo, “as relações de poder têm alcance imediato sobre ele [corpo]; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais” (IBIDEM, p.25).

Tal sujeição, para Foucault, não é obtida apenas por meio dos mecanismos da violência física, mas, mesmo sendo de ordem física, é gerada por técnicas meticulosas e precisas que não fazem uso, necessariamente, de armas de fogo, espadas ou outros instrumentos de violência. Afirma o filósofo: “Ainda que não recorram a castigos violentos ou sangrentos, mesmo quando utilizam métodos “suaves” de trancar ou corrigir, é sempre do corpo que se trata – do corpo e de suas forças, da utilidade e da docilidade delas, de sua repartição e de sua submissão” (IBIDEM, p.25).

Discutindo sobre a tecnologia política do corpo expressa por Foucault, ou seja, os mecanismos de saber e controle que passam a atuar sobre os corpos, Ewald (2000) assinala que nela podemos distinguir três instrumentos: sujeição, investimento e objetivação. Tais instrumentos se fazem presentes, uma vez que as técnicas políticas que atuam no corpo são ao mesmo tempo táticas que visam a torná-lo dócil para extrair suas forças; são também técnicas de penetração no corpo e “processos de objetivação, reprodução e confirmação, sob a forma de um saber deste investimento” (IBIDEM, p.49).

Foucault (2002b) problematiza as técnicas que emergem, durante a época clássica, para fazer dos corpos objetos de investimento político, tornando-os dóceis. Para o filósofo, é “a noção de ‘docilidade’ que une ao corpo analisável o corpo manipulável. É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (IBIDEM, p.118). Uma dessas técnicas é o detalhe, ou seja, a relevância de considerar e trabalhar com o corpo individualmente e minuciosamente. “Para o homem disciplinado, como

para o verdadeiro crente, nenhum detalhe é indiferente, mas menos pelo sentido que nele se esconde que pela entrada que aí encontra o poder que quer apanhá-lo” (IBIDEM, p.120).

Outra técnica que emerge no período refere-se à economia e eficácia dos movimentos dos corpos e de sua organização interna. Além disso, há uma terceira técnica, que implica cuidado constante sobre os processos de uma atividade, ao invés da preocupação com seu resultado, acarretando zelo de cada detalhe ou etapa da execução dos exercícios a que o corpo está submetido. São estas três técnicas que permitem, segundo Foucault, “o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade”, compondo o que o autor denomina de “disciplinas” (IBIDEM, p.118). Em suas palavras:

a disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”, unindo ao corpo analisável o corpo manipulável. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma sujeição estrita (IBIDEM, p.119).

Ao analisar a disciplina como uma tecnologia política, Ewald (2000, p.52) enfatiza dois processos decorrentes dessa relação: um deles é considerar as disciplinas como uma física do espaço e do tempo, e o segundo refere-se ao funcionamento dos mecanismos disciplinares a partir das forças que atuam nos corpos. Discutindo o primeiro, o autor assinala a relevância que assumem, nos processos disciplinares, as disposições dos corpos no espaço, a programação detalhada dos exercícios, a ordenação e o quadriculamento do espaço. Nesse sentido, Vera Portocarrero (2004, p.173), apoiando-se na obra de Foucault, analisa os processos disciplinares postos em ação na escola e menciona o quanto a organização de uma sala de aula – de forma celular e serial – atuou, na Modernidade, como condição de possibilidade para o controle simultâneo de alunos.

O segundo processo destacado por Ewald ao discutir a disciplina como uma tecnologia política está vinculado à relação que faz com que seja o doente quem faça funcionar o hospital, assim como o aluno, a máquina escolar, e o recruta, o exército. Nas palavras do autor: “O que eles [doentes, alunos e recrutas] sofrem, o que os sujeita e os investe, é a sua própria força reenviada, obediente às leis dessa física do poder. É a própria força e o próprio

corpo deles que será deformado e politizado, de acordo com o princípio dessas maquinarias” (IBIDEM, p.53).

Nesses processos mencionados por Ewald, podemos observar a “arte do corpo humano” mencionada por Foucault (2002b, p.119), a qual estabelece uma relação em que aquele vai se tornando tanto mais obediente quanto útil. Assim, “o corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, desarticula e o recompõe” (IBIDEM). Esse processo é denominado por Foucault de “anatomia política” ou “mecânica do poder”.

Essa anatomia, por meio de técnicas sempre minuciosas, vai definindo um certo investimento político e detalhado do corpo, ou, como afirma Foucault, “uma nova microfísica do poder”, que passa a operar em instituições como a escola (IBIDEM, p.120). Tal microfísica concebe o poder não como uma propriedade, mas como uma estratégia. É um poder que

se exerce mais que se possui; que não é o “privilégio” adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados. Esse poder, por outro lado, não se aplica pura e simplesmente como uma obrigação ou uma proibição, aos que ‘não têm’; ele os investe, passa por eles e através deles; apóia-se neles, do mesmo modo que eles, em sua luta contra esse poder, apóiam-se por sua vez nos pontos em que ele os alcança (IBIDEM, p.26).

Analisando a forma pela qual a disciplina permite a concretização de uma nova física do poder, uma microfísica, Márcio Fonseca (2003) destaca ser o poder disciplinar um impulsionador de uma espécie de rede de poder que cobre todos os pontos e dimensões da vida cotidiana dos indivíduos, produzindo a sociedade disciplinar. Ao discutir sobre essa “sociedade disciplinar”, Fonseca afirma que ela “deve ser compreendida como as sociedades ocidentais definidas de maneira mais precisa no século XIX, que efetuam uma inversão das disciplinas de tal forma a não mais caracterizá-las por essencialmente repressoras, mas produtoras” (IBIDEM, p.70).

Ao operar com algumas ferramentas analíticas foucaultianas neste trabalho, tais como as práticas disciplinares que neste capítulo analiso, tenho a intenção de mostrar o exercício do poder sobre os corpos dos escolares na escola de Costão no período da Campanha de Nacionalização. O poder disciplinar, como mencionado por Foucault (2002b), tem como função maior adestrar, visando sempre a multiplicar suas forças. Pode-se dizer que esse poder, diferentemente do soberano, é mais modesto, funcionando através de técnicas calculadas e

permanentes. “A disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (IBIDEM, p.143).

Na análise empreendida sobre a disciplina, Foucault (2002b) destaca a produção de “grandes funções disciplinares” que passam a operar em instituições como o exército, o hospital e a escola, mediante uma utilização estratégica do tempo e do espaço, do controle das atividades, da organização das gêneses e da composição de forças. Tais funções disciplinares, para o filósofo, atuam na “fabricação da individualidade celular, orgânica, genética e combinatória” (IBIDEM, p.160), permitindo a operação de mecanismos que caracterizam o poder disciplinar.

Uma das “grandes funções disciplinares” destacadas por Foucault (IBIDEM) é a arte das distribuições, ou seja, por diversas técnicas, 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. “Cada indivíduo no seu lugar, e em cada lugar um indivíduo”, afirma o filósofo (IBIDEM, p.123), expressando que, para o funcionamento da disciplina, há a necessidade da produção de um espaço útil onde se saiba a posição definida de cada indivíduo para melhor exercer o controle sobre suas atitudes e ações. Ao analisar a organização das classes de estudantes nos colégios jesuítas, Foucault destaca essa questão:

A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente (IBIDEM, p.125-126).

A análise empreendida do material de pesquisa selecionado permite destacar o engendramento de um espaço útil e de uma ordem, como mencionado pelo filósofo, na escola de Costão ao longo do período da Campanha de Nacionalização:

ELLA: *De um lado, sentavam os rapazes e, do outro lado, as meninas. Então, cada classe sabia: eu sou do primeiro ano, o outro é do segundo ano, o outro é do terceiro, quarto, sempre mais pra trás...*
 FERNANDA: Começava dos menores?
 ELLA: Não, dos grandes. Começava dos grandes.
 FERNANDA: Ah, os grandes sentavam na frente.

ELLA: Sim, os grandes sentavam na frente. E daí, o professor, às vezes, ele ia lá, corrigia ou vinha olhar, ou, então, ele também fazia o seguinte: botava lá [quadro-negro] os números da conta, e cada um tinha que ir lá no quadro fazer aquela conta. Tinha, às vezes, gente que tinha apanhado, que não sabia, outros faziam fácil.

FERNANDA: Esses bancos em que vocês sentavam na escola, vocês escolhiam o lugar? Por exemplo, a senhora sentava ao lado da melhor amiga?

ELLA: Não, não, *cada um tinha o seu lugar, esse era a tua casa! Sempre o mesmo lugar.*

FERNANDA: E esse lugar era o professor quem escolhia?

ELLA: Não, foi desde o começo. A gente entrava, quando começava ir na escola, sentava ali, depois, às vezes, mudava. A gente, por exemplo, a gente começou pequenininho atrás e foi sempre mais pra frente até chegar na frente. Então, às vezes, o professor mandava sentar ali até que os bancos estavam cheios. E tinha um lugar, assim, embaixo, pra botar os livros, tudo embaixo, né. E, em cima, então, o banco pra escrever. Então, a gente botava tudo ali embaixo. *Aí, cada um... era sagrado, esse é o meu lugar, esse é o teu lugar. Ninguém podia mexer nas coisas dos outros [grifos meus].*

IVO: *Era tudo banco, né. Então, a primeira classe era ali na frente, daí vinha a segunda, terceira, até a quinta [que] eram os bem da frente.*

FERNANDA: Ah, começava da quinta pra trás?

IVO: Da quinta pra trás.

FERNANDA: E como vocês sentavam na sala? Podia escolher o lugar?

IVO: Não, não. *Cada um tinha seu lugar.* As meninas de um lado e os rapazes do outro lado; no meio, tinha um corredor.

FERNANDA: Então, o senhor já sabia que ia naquele banco, naquele lugar...

IVO: *Naquele banco, naquele lugar, cada um sabia o lugar dele, né.*

FERNANDA: E não trocava?

IVO: Não trocava, era ali, não podia trocar [grifos meus].

FERNANDA: E cada um podia sentar onde queria?

ERENA: *Não, tinha o seu lugar. Sempre os mesmos lugares.* Uns eram mais pra frente, mas, assim, uma turma, que era o primeiro ano, ficava, então, bem na frente e sempre mais pra trás, então. Mas tudo junto, uma classe sempre tudo junto, assim. Os rapazes juntos e as meninas juntas, porque não podia se misturar, isso não podia [grifos meus].

FERNANDA: Como era a escola?

SENO: Que nem igreja. Isso parece como a nossa igreja, assim, espaço só pra sete, oito pessoas sentarem num banco. Então, tinha bastante banco, bastante carreira.

FERNANDA: E vocês escolhiam onde sentar?

SENO: Não! *Era assim, o primeiro ano sentava na frente e, assim, né, quer dizer, o primeiro ano já eram os maiores, né.*

FERNANDA: Ah, os maiores na frente...

SENO: Os maiores na frente, e assim foi decaindo...

FERNANDA: E sentavam todos juntos?

SENO: *Não, de um lado, as meninas, outro lado, os rapazes.* Por exemplo, o primeiro lugar era de um, outro lugar era de um outro, por exemplo, o

terceiro seria eu. *Cada dia, no mesmo lugar, durante toda a aula, todos os quatro anos. Até que saíam uns, iam de muda e vinham outros, né. Mas eu ficava sempre no mesmo lugar, assim. Também não fui reprovado, nunca fui contrário, né* [grifos meus].

Os enunciados acima mostram como o espaço escolar torna-se ordenado e dividido em determinadas partes, fazendo com que haja uma localização específica para meninos e meninas e também para alunos de uma mesma série: “cada dia no mesmo lugar, durante toda a aula, todos os quatro anos”, como afirmou seu Seno. Assim, posições são definidas tanto em relação ao gênero, quanto em relação ao tempo de permanência dos sujeitos na escola, possibilitando delimitar suas ausências e presenças e facilitar a vigilância sobre o seu comportamento e ações, instituindo mecanismos para melhor conhecê-los e administrá-los.

Além disso, pode-se destacar que a organização espacial, ao definir locais determinados para os estudantes, permite que cada um seja identificado pelo lugar que ocupa nos bancos escolares e, ao mesmo tempo, se identifique pelo espaço em que se encontra. Como expressa Foucault, na disciplina, o importante é a posição na fila, ou seja, “o lugar que alguém ocupa numa classificação, o ponto em que se cruzam uma linha e uma coluna, o intervalo numa série de intervalos que se pode percorrer sucessivamente” (2002b, p.125).

A posição definida também faz com que os próprios estudantes se auto-regulem e controlem seu comportamento e sua aprendizagem. Como disse seu Seno: “Mas eu ficava sempre no mesmo lugar. Também não fui reprovado, nunca fui contrário, né”. O espaço serial que passa a ser organizado nas instituições escolares, de acordo com Foucault (2002b), permite marcar lugares que garantem uma economia mais eficaz tanto do tempo e das atitudes dos estudantes, quanto de sua obediência, como “nunca ser contrário”. Discutindo sobre a organização do espaço serial nas escolas, destaca, ainda, o filósofo:

Determinar lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (IBIDEM, p.126).

A segunda “função disciplinar” destacada por Foucault (IBIDEM) refere-se ao controle da atividade, buscando um máximo aproveitamento do tempo que a investe e também do corpo que a desenvolve. Importa a produção de um tempo útil, respeitando-se o horário do cumprimento de cada atividade, a qualidade do tempo investido em cada ação,

visando a anular todas as possibilidades de distração e perturbação. Como expressa Foucault: “Nas escolas elementares, a divisão do tempo torna-se cada vez mais esmiuçante; as atividades são cercadas o mais possível por ordens a que se tem que responder imediatamente” (IBIDEM, p.128).

Os enunciados que selecionei das narrativas dos integrantes da pesquisa me levam a afirmar que esse aproveitamento máximo do tempo se fazia presente nas práticas pedagógicas da escola de Costão:

Ele [professor] era rigoroso, assim, mas, então, ele fazia de conta que ele não saía, então, ele ia, assim, até na porta e aí ele saiu [da escola]. Ele saía, assim, da escola com passos largos, ia pra fora, pra estrada, assim. A gente escutava isso, era pertinho da estrada, a escola. Aí, ele sumiu, ele voltava bem quietinho, se parava na porta, então, ele entrava, assim, às vezes, correndo. Vinha assoviando alto e entrou, assim. *Aí, ele escolheu um, assim, no meio: “escuta, lê este verso aqui”.* Então, ele [aluno] tinha que levantar e ler aquele verso. [...] *Aí, tinha que ler, se não achava logo [o verso], ele [professor] castigava.* Ele sempre queria que os alunos prestassem atenção dentro da escola. [...] Quem não tava cuidando, né, se perdeu. Então, o pessoal, os alunos já cuidavam, né, porque ele vinha sempre de surpresa, assim, ele voltava (seu Seno). [grifos meus].

Ah, se não sabia, a gente fazia assim mais ou menos, às vezes, a gente perguntava, perguntava explicação, mas, no mais, ele [professor] era duro, tem que saber... *Daí, tinha que ficar no recreio, estudar no recreio, na hora do recreio, na hora da merenda. Então, os outros saíam pra fora e tu tinha que ficar. Então, depois, quando os outros entravam, aí, tu tinha cinco minutos pra fazer merenda fora.* [...] O castigo é que tinha que ficar ali [na sala de aula] e estudar naquela hora do recreio. Os outros tavam brincando, e tu tinha que estudar, esse era o castigo (seu Ivo) [grifos meus].

Analisando as funções disciplinares destacadas por Foucault, Fonseca (2003) enfatiza que o controle exercido sobre a atividade é posto em ação por meio de dois eixos: um deles está relacionado à manipulação do tempo, como os excertos acima evidenciaram, acarretando o controle dos exercícios e ações dos estudantes não apenas por uma fiscalização exterior à atividade, mas no seu próprio interior, como no caso deste estudo: “Se cuidar na leitura para não se perder”. “Não é mais necessário fiscalizar do exterior uma atividade em realização, porque a fiscalização está implícita ao seu próprio desenvolvimento” (IBIDEM, p.65).

O segundo eixo que se faz presente no controle das atividades, de acordo com Fonseca (IBIDEM), vincula-se à relevância da estreita relação entre os gestos executados pelos indivíduos com seu corpo e com o objeto manipulado. “O menor gesto não pode mais ser desvinculado do conjunto do ato a que está ligado. [...] Todo gesto deve ter a sua função, que

deve ser realizada em um momento específico” (IBIDEM, p.66), como, diria eu, a prática da caligrafia, posta em ação nas práticas pedagógicas, como naquelas desenvolvidas na escola de Costão:

Quem não sabia fazer a lição, errava, estava de castigo. *E, ainda, quem, na sua lição, digamos, copiava esse trecho ali da leitura e no outro dia vinha lá com sua pedra-lousa e tava muito feio aquele escrito, já era candidato a perder o recreio.* Isso até tinha aluno que, às vezes, tinha recreios em haver, ou dever, né. Estavam castigados a mais dias: hoje o aluno pega um dia, perde um recreio e já é na parte final do dia, depois pega outro ou mais dois, aí tem que perder o recreio por uns dias, né. [...] É que nem o cartão amarelo no futebol (seu Herbert) [grifos meus].

ELLA: Como eu te falei, fazer ditado... Tinha pessoas que sabiam muito bem escrever, outras não. Então, o vizinho tinha que corrigir. Eu corrigia do vizinho, o vizinho corrigia o meu, então, às vezes, a gente tinha mais erros; outras vezes, tinha menos erros, e depois nós tinha que escrever no caderno. Antigamente, a gente não tinha lápis, não escrevia com lápis nem com esses lápis tinta, né. Era uma caneta e tinta, então, a gente escrevia ali e, às vezes, aquela caneta borrava, então, a gente não escrevia assim, bonitinho. Então, às vezes, a gente tinha que escrever “hoje é só escrever bonito”, *então, a gente tinha que caprichar, devagarzinho, e caprichava pra fazer uma letra bonita.*
 FERNANDA: O professor dizia isso, “hoje é escrever bonito”?
 ELLA: Sim, “escrever bonito”. Então, a gente tinha que caprichar pra ver se saía bonitinho [grifos meus]

Quando escrevia, por exemplo, copiava alguma leitura para a pedra em casa, nessa pedrinha pequena. *Quando isso era feito e não observava bem a linha, que a letra veio junto à linha, e não deixava um milímetro de espaço, aí era castigo.* Olha, se a gente tinha isso, não alcançou a linha, ficava no recreio, ele [professor] dizia. Mas ele [professor] gostava de castigar. Às vezes, ficava no recreio porque estava errado (seu Herbert) [grifos meus].

Os enunciados que selecionei mostram o quanto a prática da caligrafia, instituindo a relevância do capricho e de escrever “devagarzinho”, como disse Dona Ella, faz com que ocorra 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. Essa articulação, de acordo com Foucault (2002b), permite que o poder se introduza, amarrando o corpo ao objeto. “Estamos inteiramente longe daquelas formas de sujeição que só pediam ao corpo sinais ou produtos, formas de expressão ou o resultado de um trabalho. A regulamentação imposta pelo poder é ao mesmo tempo a lei de construção da operação” (IBIDEM, p.131).

A terceira “grande função disciplinar” destacada por Foucault (2002b) é a organização das gêneses. Analisando uma escola de desenho criada em 1737 para os aprendizes dos *Gobelins*, na qual se constitui uma organização do tempo diferente daquela presente nas aprendizagens corporativas, o filósofo enfatiza o desenvolvimento, na época clássica, de mecanismos novos para a apropriação do tempo, dos corpos e das capacidades individuais. “As disciplinas, que analisam o espaço, que decompõem e recompõem as atividades, devem ser também compreendidas como aparelhos para adicionar e capitalizar o tempo” (IBIDEM, p.133).

Instituições disciplinares como as escolas passam a ser organizadas por atividades centradas na divisão do tempo em segmentos, em que cada indivíduo deve realizar ações específicas; na ordenação de movimentos que seguem uma complexidade crescente; na avaliação por provas ou testes que visam a diferenciar a aprendizagem de cada um; e também no estabelecimento de séries, fazendo com que cada um desenvolva exercícios específicos de acordo com seu nível, categoria ou tempo de permanência na escola, qualificando os indivíduos em relação ao seus desempenhos em cada série ou exercício proposto. Pode-se dizer, de acordo com Foucault (IBIDEM, p.136), que essa organização empreendida pelas instituições disciplinares faz com que o poder se articule sobre o tempo, realizando tanto o seu controle quanto a sua utilização.

Nas narrativas de Dona Ella e seu Ivo, está presente essa organização da escola por atividades que visavam à diferenciação da aprendizagem de cada um, fazendo com que exercícios específicos tenham sido empreendidos pelos estudantes, tanto na sala de aula, quanto nas apresentações artísticas:

Acontece o seguinte, o professor já conhecia, ele já conhecia quem ele podia pegar, quem fazia o serviço bonito, quem sabia fazer teatro, quem decorava bem, ele conhecia os alunos dele já. E aqueles, ele escolhia, é claro! E os outros ficavam, assim, um pouco pra trás, não tinha muito o que fazer. Ou, às vezes, só dizer umas palavrinhas, pra não dizer que não sabia nada. Mas os que mais sabiam tinham que fazer mais, era assim. Quem pode mais chora menos, né? (Dona Ella) [grifos meus].

Ele [professor] era muito de cantar. Era quase todos os dias, era uma meia hora, assim, só canto. Quer dizer, os bons, os que sabiam cantar; os outros tinham que estudar, ficaram lá no livro [estudando o livro] (seu Ivo) [grifos meus].

Os excertos acima evidenciam a qualificação de cada indivíduo de acordo com seu rendimento e adequação aos exercícios desenvolvidos, fazendo com que alguns sejam escolhidos para apresentar peças de teatro ou para permanecer “meia hora só cantando”, enquanto outros apenas expressam “umas palavrinhas” ou “ficavam no livro”. Como argumenta Fonseca (2003, p.68), é por meio do exercício que alguns indivíduos são treinados para algumas tarefas, como o teatro ou o canto, no caso deste estudo, fazendo com que sejam qualificados (ou não) a partir de seu rendimento na execução dessas atividades.

Nesse sentido, destaca Foucault: “O exercício, transformado em elemento de uma tecnologia política do corpo e da duração, não culmina num mundo além; mas tende para uma sujeição que nunca terminou de se completar” (2002b, p.137). Sujeição essa que permite Dona Ella afirmar: “Quem pode mais, chora menos, né?”. Ou seja, o exercício permite uma caracterização dos estudantes em relação ao grupo de alunos, assim como em relação a si mesmos, organizando aquilo que Foucault denomina de “uma nova economia do tempo de aprendizagem” (IBIDEM, p.126), que torna possível o controle simultâneo de todos os estudantes e de cada um.

A quarta “grande função disciplinar” enfatizada por Foucault (IBIDEM) é a composição das forças visando à obtenção de um aparelho eficiente. No caso das instituições escolares, pode-se observar o engendramento de mecanismos que visam não só a organizar o tempo e o espaço e aplicar atividades que possam classificar os estudantes segundo suas aptidões, mas a “construir uma máquina cujo efeito será elevado ao máximo pela articulação combinada das peças elementares de que ela se compõe” (IBIDEM, p.138).

Dessa forma, observa-se que o corpo se define não tanto por sua força ou coragem, mas pela posição que ocupa em uma determinada série. O tempo passa a ser investido por técnicas que visam a torná-lo o mais útil possível, fazendo com que os alunos se ocupem na escola com sua aprendizagem e também com tarefas de fiscalização. Faz-se necessário um sistema de comando constituído por poucas palavras e explicações, interrompendo o silêncio total por simples gestos, que rapidamente devem ser atendidos. Os enunciados abaixo explicitam como a escola do Costão, no período estudado, foi se constituindo nesse aparelho eficiente mencionado por Foucault:

HERBERT: Então, o professor, quando ele se ausentava, tinha sempre uma pessoa, um aluno de sua confiança. Então, uma vez, se ausentou, e a aluna de confiança dele era uma aluna, não um aluno. Ela era da classe mais alta, eu era de uma outra classe, um pouco mais baixa. O nome dessa aluna era “Lenita Schweindeman”. Eu até falo no livro isso, tá ali dentro o nome dela,

essa história que eu vou contar agora, não. *Então, ela era a aluna de confiança do professor. Então, ele incumbiu esta aluna de cuidar um pouco, zelar pela ordem*, e o professor marchou até “Corvo”, Colinas, e demorou a sua volta. Eu não sei se a pessoa que, no tempo, eu era guri, e esse um aluno entre eles tinha muita necessidade de ir ao banheiro, mas não podia ir na rua.

FERNANDA: Ah, não podia ir no banheiro?

HERBERT: Não, tinha que pedir pro professor. Agora, a Lenita... também nós tava muito bem informado, *o professor devia ter dito a ela se um aluno levanta um dedo pra sair, deixa sair, mas ele..., isso ele não disse, não deixou essa ordem dentro da escola*. Mas, mesmo assim, a Lenita e todos quando o rapaz fez “humhum” da necessidade, a própria Lenita disse “vá, vá”. Mas tinha um medo, tinha um medo por esse professor, você não imagina! Todos ali, não só ele, todos ali, e até que ele não se suportava mais, ele inventou de sair. Chegando lá fora do prédio da escola, ele viu o professor chegando e deu meia volta, correu pra dentro do seu lugar e sentou. Aí demorou um pouco, entrou lá o professor com uma grossa de uma vara pra bater bastante. A gente viu a vara, com vontade de bater bastante, porque é uma das ordens aqui dentro não ter aluno na rua. Aí ele [professor] foi pedir pra aluna dele ali o que se passava, e ela disse da necessidade de sair desse aluno, né. Daí o professor disse “vai, vai” e colocou a sua vara grande em cima da mesa e nem mais uma palavra. Isso é um fato muito verídico [grifos meus].

ELLA: Ah, tinha a gurizada que ia a cavalo à escola, né. De longe, lá da picada. *Então, quando foi meio-dia, quando foram pra casa, eles fizeram carreiras, correram bastante com os cavalos, e o professor ficou sabendo disso*. No outro dia, ele [professor] perguntou como é que foi, quem tava lá, assim, assim, por que vocês fizeram. No fim, o professor descobriu, daí, diz ele: “por castigo, hoje, vocês vão a pé e puxam os cavalos pelos cabrestos. Vocês não vão montar os cavalos, vocês vão a pé pra casa”.

FERNANDA: E eles foram?

ELLA: *Claro, eles tinham que ir, porque, se era descoberto, daí, ia vir outro castigo. Eles sabiam, tinha que cumprir* [grifos meus].

SENO: *Ele [professor] tinha os informantes, e não só num lugar, em vários lugares*. Ele controlava se o pessoal se comportava da volta da escola. Então, foi por isso mesmo, né, no outro dia, a gente chegava na aula, na escola, né. “Como é que foi o dia ontem?”, ele [professor] vinha por trás, assim. “Correram bastante?” “Quem ganhou a carreira?” E assim por diante. “Então, hoje vocês pegam os pelegos embaixo do braço e vão puxar o cavalo no cabresto”, caminhar até em casa, né. Até que nós já sabia aonde eram os informantes né, já ficamos sabendo. Aí, quando nós tinha passado lá, que ele [informante] não enxergava mais, então, botamos os pelegos em cima do cavalo e andamos. Daí, depois, então, a gente não correu mais. Hoje é a polícia quando eles correm muito com o carro, né. Tem que castigar, senão, eles matam mais ainda nas estradas. [...] *Ele [professor] tava sendo respeitado, né. Bem dizer que, quando nós tava lá em casa, nós ainda tava respeitando o professor. É bem assim*. [grifos meus].

Os termos presentes nos excertos selecionados – “aluna de confiança”; “zelar pela ordem”; “ele tinha os informantes, e não só num lugar, em vários lugares”; “eles sabiam que

tinham que cumprir”; “quando nós tava lá em casa, nós ainda tava respeitando o professor” – mostram a constituição de uma rede de forças que atuam em todos os momentos da vida dos estudantes visando à produção da disciplina. Na escola, o próprio professor ou um de seus alunos tomava como tarefa o “zelo pela ordem”. Os estudantes, pelo medo que sentiam do professor, mesmo este estando ausente, também se preocupavam com a manutenção da ordem na sala de aula, temendo até deslocar-se ao banheiro. Fora da escola, por meio dos “informantes”, o comportamento dos estudantes era analisado, fazendo com que o professor fosse respeitado até “quando nós tava lá em casa”, como disse seu Seno.

Cabe destacar que, na composição dessa rede de forças visando à obtenção de um aparelho eficiente capaz de gerar a disciplina, são produzidas também resistências, como anteriormente já destaquei, apoiando-me em Foucault (2003a). Nos enunciados acima, pode-se observar essa idéia quando seu Seno afirma: “até que nós já sabia aonde eram os informantes né, já ficamos sabendo. Aí, quando nós tinha passado lá, que ele [informante] não enxergava mais, então, botamos os pelegos em cima do cavalo e andamos”. Porém, rapidamente, completou: “Daí, depois, então, a gente não correu mais”, enfatizando sua sujeição às ordens expressas pelo professor.

Analisando os mecanismos disciplinares destacados por Foucault, Fonseca expressa que estes “partem do princípio de que é possível extrair forças de todos os momentos da vida de um indivíduo, desde que esses momentos sejam corretamente diferenciados e combinados com outros” (2003, p.68-69). Nas narrativas dos integrantes da pesquisa, é enfatizada essa possibilidade produzida pelos mecanismos disciplinares de “extrair forças” de todos os momentos da vida:

Ele [professor] era respeitado pelos ex-alunos dele, principalmente quem era aluno dele. Porque, depois, eu cantei no coro de canto, ela [sua esposa, Dona Lori] também. E, depois, nós cantamos também, continuamos a cantar. Mas ele [professor] sempre foi respeitado. *Então, no ensaio do canto, se ele não falava com alguém, ninguém conversava* porque, por exemplo, ele vinha pra começar o ensaio, né, então, às vezes, ele ficou conversando. Conversava com você ou com ela ou comigo, né. *Puxava conversa, então, a gente conversava, né.* No fim, todos conversavam. [...] Mas terminou a conversa, depois, cada um sentava, e ele tava com o violino dele e ele tocava muito... Ele faleceu novo, esse professor, com 51 anos (seu Seno) [grifos meus].

E tinha tanta disciplina, isso era o principal, a disciplina e o respeito. O professor, a primeira coisa que nós aprendemos lá era respeitar o mais idoso, que tinha mais idade. Quando nós ia na aula ou ia pra casa, quando encontrava a pessoa, tinha que tirar o chapéu, dizer “bom dia” ou “boa

tarde”. *Ele nos ensinou: “quando vocês estão num lugar público e vocês estão sentados, entra uma pessoa mais de idade, vocês levantam, vão lá e convidam ela pra sentar”. Isso ficou um pouco na mente. Hoje em dia, quando vou num lugar, pode ser num banco, entra uma mulher, pode ser de menos idade, eu sempre ajudo ela sentar, ou num ônibus. Porque isso ficou tão gravado na cabeça, nós tinha tanto respeito pelo nosso professor (seu Armínio) [grifos meus].*

É, a gente sempre respeitava muito o professor. *Se for fora da escola, fora da hora da aula ou... Isso era igual. A gente aprendeu assim, respeitar, né (Dona Ivone) [grifos meus].*

Os enunciados acima evidenciam o quanto o “respeito” ao professor foi capaz de gerar, nos estudantes, mecanismos de vigilância e controle sobre suas ações e atitudes que atuavam não só na instituição escolar, ao longo de suas infâncias, mas fora da escola também, como no coral de casais, nos bancos e nos ônibus. Pode-se dizer que a escola foi engendrando um aparelho eficiente de disciplinamento, produzindo efeitos de subjetivação nos alunos e alunas ao longo de suas vidas. Como afirma Fonseca, “a disciplina assegura a distribuição de forma capilarizada das relações de poder” (2003, p.71), faz com que o poder atue em uma espécie de rede, atingindo aspectos sutis da vida cotidiana. Dessa forma, as instituições disciplinares, como a escola, o hospital, a fábrica e a prisão, se constituem em aparelhos eficientes, produzindo um determinado indivíduo: “o indivíduo moderno”.

Essas “grandes funções disciplinares”, examinadas por Foucault e analisadas nos parágrafos acima, possibilitam a constituição de mecanismos disciplinares vinculados a novas formas de poder, como o poder disciplinar. Para o filósofo (2002b), esse poder faz uso de três instrumentos: a observação hierárquica, a sanção normalizadora e o exame, sendo que este último combina as técnicas dos dois primeiros. Considero pertinente assinalar que, como afirma Bujes (2002), ao analisarmos os instrumentos disciplinares, precisamos considerar que estes não são facilmente distinguíveis. “Eles se superpõem, potencializam-se, atuam de forma solidária, por um lado. Por outro, paradoxalmente, entram muitas vezes em conflito e agem uns contra os outros” (IBIDEM, p. 123).

Apoiando-se na análise foucaultiana, Bujes destaca, ainda, a relevância de não buscarmos apenas os resultados de uma ação, mas o seu desenvolvimento. Assim, em sua análise sobre as operações disciplinares postas em funcionamento pelo Referencial Curricular Nacional/Educação Infantil³³, a autora (IBIDEM, p.124) destaca seu interesse em apontar

³³ Documento, composto por três volumes, de orientação curricular para a educação de crianças de 0 a 6 anos, elaborado pelo Ministério da Educação e posto em circulação no início do ano letivo de 1999 (BUJES, 2002).

como essas operações, como estratégias, recaem no engendramento de resultados, evidenciando o modo como as proposições presentes em tal Referencial se constituem em tecnologias disciplinares de um poder que investe nos corpos infantis, tornando-os produtivos e dóceis.

Seguindo a autora, ao analisar os instrumentos disciplinares que foram exercidos no interior da instituição escolar freqüentada pelos descendentes de alemães no período da Campanha de Nacionalização, especificamente, na escola de Costão, busco evidenciar a forma como as narrativas dos integrantes deste estudo, o texto de seu Herbert (“As escolas do passado”) e os cadernos de cópia e ditado de Dona Ella expõem, minuciosamente, faces de um poder que investiu sobre os corpos dos escolares. As próximas seções deste capítulo examinam os instrumentos disciplinares enunciados por Foucault: observação hierárquica, sanção normalizadora e o exame.

4.1 Observação hierárquica

Segundo Foucault, para o funcionamento do poder disciplinar, foi necessário o desenvolvimento de dispositivos, técnicas ou instrumentos que, pelo “jogo do olhar” (2002b, p.143), conduzissem a efeitos de poder e, ao mesmo tempo, fossem capazes de tornar visíveis os indivíduos sobre quem tais técnicas se dirigem. Nas palavras do autor, “o aparelho disciplinar perfeito capacitaria um único olhar tudo ver permanentemente” (IBIDEM, p.146), ou seja, para o olho perfeito, nada escaparia, ele centraria em sua direção todos os demais olhares.

O exercício constante de uma vigilância sobre a conduta e as atitudes era posto em ação na escola de Costão no período da Campanha de Nacionalização. Os excertos selecionados das narrativas de seu Ivo, seu Herbert, seu Armínio, Dona Erena e Dona Ivone enfatizam essa idéia:

Ah, a sala de aula era uma sala só. O colégio tinha uns 10 metros, 10 por 20 talvez..., porque nós passava, às vezes, de 100 alunos na aula. *Isso tava sentado um do lado do outro, e não podia olhar pro lado, olhar no livro do outro pra tirar cópia, ... Isso não tinha. [...] É, isso, ele [professor] estava sempre de olho.* Isso, naquela época, era assim. [...] É, não podia tirar uma cópia. Se tu não sabia a conta, que tu podia olhar pro vizinho, se o vizinho sabia, tirar ali, não podia tirar. *Ele [professor] tava de olho sempre, com todos* (seu Ivo) [grifos meus].

O respeito e a ordem na escola?

Certamente, este era o ponto mais alto, algo ímpar. Para entrar na sala de aula, os alunos se colocaram em filas; num lado, as meninas, no outro, os rapazes. Quando o professor vinha chegando perto, dava ordem de entrar. A menina líder abria a porta, e elas entravam; então, era a vez dos rapazes, *todos obedecendo à ordem de seqüência* e, por último, o professor. Colocaram-se em pé nos seus devidos lugares, e aí o professor mandou sentar. *As ordens eram as mais severas. O aluno não podia olhar para trás, nem pouco mais para o lado, sob pena de perder o recreio* (seu Herbert, em “As escolas do passado”, 2006) [grifos meus].

IVO: Imagina, ele [o professor], às vezes, vinham todas as 100 crianças, às vezes, mais, lá na aula. E, do outro lado, que é o salão velho ali, que é meu agora, na esquina, ali, naquela época, era uma casa comercial. E daí, tinha gente lá que jogava carta. Às vezes, ele ia jogar carta lá uma meia hora.

FERNANDA: Durante a aula?

IVO: Durante a aula, *e os gurus tudo lá dentro, ninguém podia olhar pra trás. Às vezes, ele vinha, assim, meio quietinho, chuleava, né, e, se tinha um fazendo uma coisa errada, ele entrava no chicote* (seu Ivo) [grifos meus].

Eu sei que o professor era muito rigoroso. Num período ele tinha 104 alunos. Um professor só, 104 alunos! *E tinha uma disciplina séria, como um exército. Se olhasse para trás, ganhava uns tapas ou ficava no recreio, não podia sair* (seu Armínio) [grifos meus].

Nós ficava brincando no pátio até que o professor veio. Aí, tudo em fila. Tinha que tudo entrar numa fila; as meninas, num lado, e os rapazes, de um lado. *Então, quando ele [professor] chamou pra entrar, então, todo mundo tinha que sentar, ficar quieto, não podia falar um com o outro.* [...] Aí, ele começava. Então, se a gente tinha que fazer coisas em casa, ele logo começava ... quem fez e pra ler, essas coisas... Sempre tinha uma lição pra fazer em casa; um dia, contas, outro dia, tinha, então, que escrever umas coisas. [...] *Podia olhar, sim, um pro outro, mas falar quando ele tava perto, não. Isso todo mundo já sabia* (Dona Erena) [grifos meus].

Dentro da escola, quando a gente entrou, acabou a conversa. Aí, era estudar, estudar, *não podia falar mais nada.* Às vezes, o professor saía, parava lá fora, atrás da porta, e controlava os alunos. E se eles, qualquer coisa que não podia fazer e fizeram, então, ele entrava e dava aquela briga (Dona Ivone) [grifos meus].

Nós tinha o pátio na frente, um pátio bastante grande, assim. Ali nós brincava, brincava de esconder aqui e lá, balanço e essas coisas, bola... Mas *quando o professor apontava, que a gente enxergava que ele vinha, então, todo mundo estava em forma, no lado da porta; num lado, as meninas e, no outro lado, os rapazes, tudo em forma.* Quando ele vinha, dava bom dia, bom dia, ele abria a porta e, então, tinha que entrar primeiro as gurias, cada um de um lado (seu Ivo) [grifos meus].

Estão presentes aqui duas questões que mostram como a vigilância vai se tornando parte do processo de escolarização. Uma delas está relacionada à “disciplina séria” apontada por seu Armínio, que a vincula à disciplina do exército, bem como à relevância do cumprimento das ordens, de estar “tudo em forma”, como destacaram seu Herbert e seu Ivo. Poderíamos dizer que eles estão mencionando a anatomia política do corpo que se encontra em funcionamento na organização militar e também na escola, como bem analisa Foucault (2002b).

Correção das posturas, cuidado com os mínimos gestos e comportamentos, distribuição específica dos indivíduos no espaço – com o intuito de demarcar presenças e ausências, méritos ou castigos que marcam posições na fila – e, além disto, execução de ordens são algumas das táticas postas em operação, tanto pelo exército sobre os corpos de seus soldados, quanto pela escola sobre seus alunos. Havia uma vigilância sobre os corpos no nível do detalhe, fazendo com que os estudantes não olhassem para o lado, não conversassem nem observassem os cadernos dos colegas, como disseram seu Ivo, Dona Erena e Dona Ivone.

A segunda questão que pode ser inferida dos excertos acima está vinculada às afirmações de seu Armínio: “se olhasse para trás, ganhava uns tapas ou ficava no recreio”; de seu Ivo, quando diz: “não podia olhar pro lado, olhar no livro do outro”; e de Dona Erena, que enfatiza: “Podia olhar, sim, um pro outro, mas falar quando ele tava perto, não”. Esses excertos mostram a forma como o corpo se tornava alvo de observações constantes que possibilitam conhecer e delimitar cada vez mais os gestos e atitudes dos estudantes, como a própria direção do olhar e a comunicação entre os alunos. Porém, essa observação minuciosa não se restringia apenas à sala de aula; englobava também os movimentos exercidos em outros espaços:

Quando passava uma pessoa na estrada, a gurizada em frente da escola tinha que dar “bom dia” pra aquela pessoa. Levantava o boné e [dizia] “bom dia”. Não dizer “bom dia”, “bom dia”, “bom dia”, não. Todos juntos: “bom dia”. Não um aqui, o outro lá, isso não. Ele [professor] dizia que tinha que fazer tudo certinho, ele queria ordem. Porque a gurizada é assim. Se eles têm respeito, então, é fácil de ter bastante aluno. Se todos respeitam, né, não precisa... não é ruim de manter uma aula, uma escola cheia de gurizada. Se todos respeitam, todos estão na linha, daí, dá. Porque ali deu certo sempre (Dona Ella) [grifos meus].

Nos domingos, quando a gente encontrava o professor em um lugar, a gente passava por ele e dizia: “boa tarde, professor”. Se não fizesse isso, no outro dia, ele ia nos repreender. Ficava no recreio, sem poder sair, ou recebia uma “tunda de laço”. E isso era horrível! Tinha gente que ganhava laço duas vezes por dia. E ninguém contava em casa para o pai, porque ia ganhar outra surra (seu Armínio) [grifos meus].

Como era o recreio?
 Este era dado no meio do turno por uns 15 a 20 minutos, onde os alunos saíam da sala para comer seu lanche e brincar. Também não podiam levantar um objeto sem licença, como régua, lápis, etc. Para isso, tinham de pedir ao professor, mas antes de falar tinham de levantar o dedo em riste até que o professor atendia. *Não podiam falar nem em voz baixa entre si e no pátio as ordens também eram severas. [...] Nenhum aluno podia pisar na beira da estrada na hora do recreio e, para cumprimentar os pedestres ou cavaleiros, os rapazes tiveram de levantar o chapéu ou boné, se este não tinha aba, então tiveram de levantar a mão junto à cabeça, fazendo algo como os soldados fazem a continência aos seus superiores. Tudo isso mesmo se o pedestre não cumprimentava* (seu Herbert, em “As escolas do passado”, 2006) [grifos meus].

Ah, era tudo com respeito. *Se passava pelo professor, tinha que [dizer] “bom dia” e levantar o chapéu, né. Não podia passar sem o “bom dia”, “boa tarde”. O rapaz tinha que levantar o chapéu pra passar* (seu Ivo) [grifos meus].

Antigamente, às vezes, tinha 90 alunos e tudo só um professor, né. Mas, aí, ele era muito severo, muitos não gostavam dele, mas eu sempre gostei dele. A gente também aprendia o que ele falava. A gente, se gravava logo, então, isso era muito bom lá. E também a gente aprendia muito pra cumprimentar as pessoas. Muita gente hoje em dia não cumprimenta mais as pessoas, assim, que nem na rua, né. *Mas nós, quando alguém passou na rua, nós tinha que chamar “bom dia” ou “boa tarde” pra aquela senhora. Sempre, sempre, isso. Ele [professor] sempre queria que a gente cumprimentasse gente idosa, todos. Toda a gente assim. [...] Tinha que cumprimentar, “bom dia”, todo mundo gritava. Isso sempre, isso era assim. Hoje, não sei se não aprendem mais, mas em casa já não aprendem mais isto. Isto já vinha de casa, que a gente tinha de cumprimentar* (Dona Erena) [grifos meus].

Nas passagens acima, quando é expressa a necessidade de dizer “bom dia” ou “boa tarde de forma certinha”, ou seja, cumprimentar as pessoas “em conjunto”, levantando o “chapéu ou a mão junto à cabeça”, algo semelhante à “continência dos soldados aos seus superiores”, observo o que Foucault denomina de uma “relação de fiscalização definida e regulada”, que passa a investir nas práticas pedagógicas “não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente e multiplica sua eficiência” (2002b, p.148). Para o autor, essa relação se desenvolverá a partir do momento em que a dinâmica das

escolas paroquiais – com um grande número de alunos e sem métodos específicos para controlar as atividades pedagógicas de toda a turma – tornava relevante a organização do espaço escolar, fazendo com que uma rede de fiscalização fosse incorporada aos atos pedagógicos, acarretando a necessidade de vigiar e controlar as condutas e o comportamento dos estudantes.

Essa “relação de fiscalização definida e regulada”, ao incorporar uma série de mecanismos com vistas à vigilância das atitudes e do comportamento, como expresso nos enunciados acima, possibilita, ainda, “manter uma aula cheia de gurizada”, como disse Dona Ella, uma vez que “era tudo com respeito” e o professor “queria ordem”. Porém, pode-se evidenciar, nos excertos selecionados, que essa “ordem” não era incorporada nos atos pedagógicos apenas pelo professor, mas era também, para os alunos, uma espécie de condição para sua aprendizagem. Como afirmou Dona Ella: “Se todos respeitam, todos estão na linha, daí, dá”. Ou então, como disse Dona Erena: “Antigamente, às vezes, tinha 90 alunos e tudo só um professor, né. Mas, aí, ele era muito severo, muitos não gostavam dele, mas eu sempre gostei dele. A gente também aprendia o que ele falava”.

Seu Ivo também destacou a importância do “respeito” ao professor para o bom funcionamento da escola. Segundo ele,

às vezes, o professor fazia de conta que saía, e a gente achava que [ele] tinha saído, mas ele tava espiando o que os guris faziam... Mas ninguém... *ele tinha respeito*, aquilo era muito interessante. E, depois, tinha uns outros professores, depois daquele, e aí *virou tudo* (seu Ivo) [grifos meus].

A análise do material de pesquisa selecionado me permite destacar, ainda, que a vigilância não era exercida apenas do professor para os alunos e alunas, ou entre os próprios estudantes, pois estes também observavam as atitudes do professor. A forma como ele caminhava e o uso de assobios já indicavam, para os alunos, como eles deveriam se comportar:

SENO: A gente, só no caminhar dele [professor], ele morava perto da escola, quando ele vinha vindo, cada um já... A gente sempre ficava, assim, em atenção. Daqui a pouco ele vem, um cuidava, “aí vem o professor”. Então, todo mundo se parava em fila na escada, na entrada, era uma escada. Se parava como tu sentava. Eu acho que sempre as meninas entravam primeiro. É, isso é verdade.
 FERNANDA: E o que o senhor ia dizer sobre a roupa e o caminhar do professor?
 SENO: *Conforme que ele tinha o chapéu. Ele baixava a cabeça, ele jogava carta, né, então, “hã, o professor tá bravo hoje, decerto perdeu”.* Então, a

gente andava na linha, não pisava fora do trilho, senão, ficava feia a coisa, assim, ele era respeitado. [...] Sempre tinha um, um sempre, o professor, quando ele saía da casa dele, aí, um já gritava: “olha, o professor vem”. Então, todo mundo já em fila. [...] Ele tinha uns 200 metros pra caminhar. Se ele vinha assoviando, aí ele tava, “ah, o professor hoje tá bom”. Tava bem, de bom humor [grifos meus].

Os excertos acima permitem dizer que, nos atos pedagógicos postos em ação na escola de Costão, também passaram a ser empreendidos procedimentos que integraram a aquisição de conhecimentos com mecanismos de vigilância. Essa questão é discutida por Foucault (2002b) quando analisa os processos escolares desenvolvidos nas escolas paroquiais e o engendramento que passa a ocorrer entre as funções de fiscalização e o papel pedagógico, constituindo

o esboço de uma instituição tipo escola mútua, em que estão integrados no interior de um dispositivo três procedimentos: o ensino propriamente dito, a aquisição dos conhecimentos pelo próprio exercício da atividade pedagógica, enfim uma observação recíproca e hierarquizada (IBIDEM, p.148).

Cabe assinalar que, na escola de Costão, a vigilância exercida sobre as atitudes, os movimentos e os gestos não estava presente apenas na relação entre professor e estudantes, pois na sala de aula os próprios alunos observavam as atitudes e controlavam o desempenho escolar dos colegas:

O professor fez muito ditado. Nós tinha um caderno só e uma caneta com tinta. Isso era o principal. Era primeiro em alemão e depois em brasileiro. Escrevia as palavras certas em brasileiro. *Depois, cada um tinha um livro, e outro aluno do lado corrigia.* Isso era o mais difícil pra nós: passar de alemão para brasileiro, escrever as coisas certas. A gente sabia alemão, mas, na prática, em português, era um pouco diferente, era diferente (seu Armínio) [grifos meus].

É, entre nós, passava esse quadro, essa pedra-lousa de um aluno para o outro. Trocava. E, então, com o livro do lado, tinha que marcar os erros, fazendo um traço debaixo da palavra que estava errada. Então, houve a correção, então, essas palavras tinham que ser escritas, me parece, umas cinco vezes cada palavra na lição seguinte. Nada de grave, mas, então, a correção era essa (seu Herbert) [grifos meus].

Ele [professor] mostrava no livro e dizia: “vocês têm que fazer isso” e depois nos deixava fazer [...]. *Nós fazia, e o colega ao lado corrigia. Depois, fizeram o quadro negro, aí, o vizinho [colega] tinha que corrigir no caderno as respostas.* Porque o professor tinha tantos alunos que não podia rever tudo. Assim era com o ditado também: o professor ditava, e nós tinha o livro

debaixo do banco, e depois ele distribuía entre os outros alunos, e cada um corrigia o caderno do outro (seu Armínio) [grifos meus].

Os excertos evidenciam não só uma vigilância sobre os colegas, como também a produção de um controle em relação ao desempenho escolar que passa a ser exercido tanto pelo professor sobre os alunos, quanto entre os próprios estudantes. Foucault (2002b), ao analisar a organização das grandes oficinas e fábricas, destaca a geração de um novo tipo de vigilância, interessada não apenas na aplicação de regulamentos, fazendo com que os inspetores, por meio do olhar, acompanhassem as atividades dos operários. Trata-se do engendramento de um controle, intenso e contínuo, sobre o conhecimento técnico dos operários, sobre a forma como executam as atividades, sobre o tipo de instrumentos utilizados e também sobre seus comportamentos. Em suas palavras:

As instituições disciplinares produziram uma maquinaria de controle que funcionou como um microscópio do comportamento; as divisões tênues e analíticas por elas realizadas formaram, em torno dos homens, um aparelho de observação, de registro e de treinamento” (IBIDEM, p.145).

Penso que a discussão reportada a seguir contribui para apoiar a argumentação que venho desenvolvendo acerca do controle. Na quarta conferência proferida por Michel Foucault, entre os dias 21 e 25 de março de 1973, no Rio de Janeiro, e publicada no livro *A verdade e as formas jurídicas* (1995a), o filósofo enfatiza a questão do controle social, que emerge ao final do século XVIII e começo do século XIX, na constituição da sociedade disciplinar.

Na construção de seu argumento, Foucault (IBIDEM, p.91) destaca que a formação da sociedade disciplinar está marcada por dois aspectos que passam a ocorrer em países da Europa e de outras partes do mundo naquele período: a reforma e a reorganização do sistema penal e jurídico. O filósofo enfatiza que muitos dos processos de penalidade que marcavam o século XVIII – como o castigo, o exílio, a exposição pública do infrator, o trabalho forçado, o confisco dos bens, a morte – foram sendo substituídos pelo encarceramento e, mais especificamente, pela prisão, instituição que se generaliza durante o século XIX.

Dessa forma, ao invés de práticas que visavam a marcar o infrator, passam a ser engendrados mecanismos que buscam seu ajuste na sociedade, técnicas que permitem a constituição de um controle sobre as maneiras de agir dos indivíduos. Nas palavras de Foucault: “toda a penalidade do século XIX passa a ser um controle, não tanto sobre se aquilo

que fazem os indivíduos está de acordo ou não com a lei, mas sobre o que podem fazer, são capazes de fazer, estão dispostos a fazer ou estão a ponto de fazer” (IBIDEM, p.97).

Para esse controle, segundo o filósofo (IBIDEM, p.98), uma rede de instituições de vigilância e correção passa a emergir, como a polícia – atuando na vigilância – e estabelecimentos psicológicos, psiquiátricos, médicos, entre outros – para a correção. Observa-se, então, que a vigilância, presente em todos os momentos, passa a atuar como um dos mecanismos do controle social. A vigilância exercida pelo professor, pelo chefe de oficina, pelo médico, entre outros, permite que aquele que vigia exerça um poder sobre os vigiados e que se constitua também um saber sobre aqueles indivíduos. Nas palavras de Foucault:

É este um saber que não se caracteriza por determinar se algo ocorreu ou não, sendo que agora trata-se de verificar se um indivíduo se conduz ou não como deve, se cumpre com as regras, se progride ou não, etc. Este novo saber não se organiza em torno de questões como “se fez isso? Quem o fez?”; não se ordena em termos de presença e ausência, existência ou não-existência, se organiza ao redor da norma, estabelece quem é normal e quem não é, que coisa é incorreta e que outra coisa é correta, o que se deve ou não fazer (IBIDEM, p.100).

Percebe-se, então, que é pela norma que o controle se organiza. Assim, não há como examinar o controle sem apontar suas relações com a vigilância e a norma. Aqui, considero pertinente enfatizar a discussão de João de Deus dos Santos (2006), em sua Tese de Doutorado, sobre essas relações. Apoiando-se em Foucault e na etimologia da palavra *controle*, o autor dá à expressão o sentido de uma verificação ou fiscalização capaz de comparar as ações desenvolvidas com o que é tido como normal, aceitável ou desejado em um determinado grupo. Porém, para que algo seja controlado, comparado com o normal, é preciso que todo um campo de visibilidade seja produzido. “De acordo com esse entendimento, eu penso que o controle se liga, indissolavelmente, à norma como sua referência e à vigilância como seu pré-requisito” (IBIDEM, p.94).

Examinando o surgimento dos mecanismos de controle social, Foucault (1995a) reporta-se à constituição dos processos de controle da população e do comportamento dos indivíduos que passa a operar na França e Inglaterra ao longo do século XVIII. Em sua análise, o filósofo (IBIDEM, p.101) afirma que, desde a segunda metade do século XVIII, na Inglaterra, há a formação de grupos de pessoas que se organizam para realizar ações buscando a manutenção da ordem: grupos religiosos e sociedades de amigos, grupos de autodefesa de

caráter paramilitar, “Sociedade para a Reforma das Maneiras”, “Sociedade para a Supressão do Vício”, além de associações comerciais que cuidavam de sua produção e bens materiais, evitando os saques da população.

Os primeiros grupos citados acima atuavam em casos de assistência ou desordem, inspecionando os enfermos e trabalhadores sem emprego para verificar se sua situação de desemprego estava vinculada à enfermidade ou à libertinagem. Os segundos, os grupos de autodefesa paramilitar, organizados pela aristocracia e burguesia, emergem visando a estabelecer a ordem política ou penal em uma cidade, bairro ou região. Também as “Sociedades para a Reforma das Maneiras” buscavam corrigir as atitudes ou o comportamento dos indivíduos, fazendo-os respeitar os domingos e proibindo o jogo e a prostituição, ou seja, “tudo aquilo que pudesse significar depreciação a Deus” (FOUCAULT, 1995a, p.102). Além dessas, as “Sociedades para a Supressão do Vício”, mencionadas por Foucault, atuavam sobre a população para que o domingo fosse respeitado, para que livros obscenos não fossem publicados e para que casas de jogo ou de prostituição não funcionassem.

Já os processos vinculados à constituição do controle social desenvolvidos na França, segundo Foucault (IBIDEM, p.107), ocorrem por mecanismos diferentes, visto que esse país ainda permanecia em um regime de monarquia absoluta. Em sua análise, o filósofo reporta-se, basicamente, às chamadas *lettres-de-cachet*, postas em ação naquele país. Essas não eram uma lei ou decreto, mas uma ordem emitida pelo rei a uma pessoa, obrigando-a a cumprir determinadas ações, como, por exemplo, se casar. Porém, como afirma Foucault (IBIDEM, p.108), as *lettres-de-cachet* eram utilizadas, basicamente, como instrumento de castigo.

As *lettres-de-cachet* não eram emitidas apenas por desejo do rei, mas muitas delas foram sendo constituídas por solicitações de diversos indivíduos, como maridos traídos pelas esposas, pais de família descontentes com seus filhos, comunidades religiosas desgostosas pela conduta de um indivíduo, além de outras situações. Assim, para Foucault, as *lettres-de-cachet* passam a ser investidas por um poder “que vem de baixo” (IBIDEM, p.109), ou seja, elas permitem que variados grupos, por meio do controle sobre as ações dos indivíduos, exerçam um poder sobre alguém. “Eram instrumentos de controle em alguma medida espontâneos, que a sociedade, a comunidade, exercia sobre si mesma” (IBIDEM, p.109).

Encerrando sua conferência, Foucault (IBIDEM, p.112) destaca que os movimentos de controle social se desenvolvem no final do século XVIII em função da nova forma que passa

a se organizar a produção, principalmente na Inglaterra. Com o surgimento do capitalismo, a forma de riqueza envolve muito mais as mercadorias, os estoques, as matérias-primas, o maquinário de uma fábrica, do que terras ou espécie monetária. Esses produtos, muito mais expostos à população, passam a exigir um controle direto capaz de permitir sua proteção.

Além disso, para o filósofo (IBIDEM, p.113), os movimentos de controle social passam a se constituir por meio da nova forma de organização das propriedades rurais, tanto na França quanto na Inglaterra, ao final do século XVIII. Sendo essas propriedades fruto da divisão de grandes extensões de terra, torna-se necessário o cuidado com a delimitação de cada lote, fazendo com que os terrenos passem a ser medidos e cercados, exigindo-se cuidados para garantir a área de cada proprietário e a boa utilização da terra. Assim, a nova distribuição espacial da terra e da produção, como destaquei no parágrafo anterior, faz com que novos controles sociais passem a ser constituídos, criando condições para que a sociedade disciplinar possa ser engendrada.

A discussão desenvolvida sobre o controle social foi relevante de ser realizada, pois o exame do material de pesquisa evidenciou que esse mecanismo operava na escola de Costão. Como os excertos já apresentados e analisados nesta seção indicam, para que esse controle fosse exercido sobre os estudantes, uma rede de vigilância foi sendo posta em ação pelo professor e pelos próprios alunos. Tal rede permitia a produção de um controle sobre o comportamento, as atitudes e as aprendizagens dos estudantes:

ELLA: Quando nós lia, né, era cada classe. Se tinha 20 numa classe, na outra classe tantos também, na outra classe tantos, então, o professor dizia “agora esses têm que ler. Vocês pegam a leitura, vocês têm que ler”. *Então, um tinha que cuidar do outro. A gente lia e tinha que prestar atenção onde tava. De repente, aquele um que tava lendo ficava “enguiçado”, não sabia mais continuar, não sabia mais onde é que tava, ele não cuidou, né.* Cada um lê o seu trecho. Parou, agora o outro tem que começar. E aquele que não cuidava, ele se perdia, ele não sabia mais onde continuar. *Mas, daí, a gente levantava o dedo e não parava, não parava, ele tinha que se safar... Ele tinha que dar um jeito pra sair dali, porque cada um, um cuidava do outro, senão, não ia dar certo.*

FERNANDA: Eu só não entendi por que vocês levantavam o dedo.

ELLA: Porque ele [aluno] não conseguia ir adiante... Não podia sair. Se ele não ia mais continuar, ele tava trancado ali, ele tava estacionado. Por isso que nós levantava o dedo. Ele não podia ficar trancado, não podia ficar estacionado. *Esse tinha que saber, se ele não sabia, nós fazia assim também [levantou um dedo] até que ele se saía, tava de castigo lá, “dá um jeito, vamos, te vira que tu tá preso”.*

FERNANDA: E vocês levantavam o dedo para que o professor ajudasse?

ELLA: Não, ele [aluno] tinha que dar um jeito de ver como que ele ia se soltar lá. E quando, então, ele conseguia ir adiante, então, nós parava, nós não

levantava mais o dedo, nós deixava ele ir. [...] *É, o professor não precisou cuidar, um aluno cuidava do outro* [grifos meus].

IVO: Tinha uma família, coitada, eles até estão todos falecidos. *E essas crianças, tinha duas meninas e um rapaz, mas os coitados, era brabo, não atinavam em nada. Como essas crianças apanhavam, e nada, nada adiantou.* Eles eram assim. Acredito que pequenos, já em casa, os pais, isso vem já muito dos pais da criança, de pequeno, tu vai criar uma criança, tem que já, de pequeno, levar ela no ensino um pouco. E ali eu acho que vem de casa aquilo, porque eram os três... Iam mal no colégio e eles tinham um irmão que era muito estudado. Ele estudava tudo fácil, fácil, e as outras três não. Não atinavam em nada, coisa muito séria era.

FERNANDA: E esses recebiam também castigo?

IVO: *Ganhavam, sim, isso era quase cada dia.*

FERNANDA: Mas recebia o castigo porque não aprendia?

IVO: Não aprendia, *é. Apanhava se não fazia o serviço certo, apanhava também.* Mas olha, era interessante isso. É, agora o professor não pode, não pode fazer isso mais. Se faz isso hoje, o que ele fazia, o nosso falecido professor, era pra já que ele ganhava a rua. Não pode mais castigar, não pode fazer castigo, isto é interessante [grifos meus].

Os enunciados presentes nas narrativas de Dona Ella e seu Ivo expressam esse controle posto em ação pela vigilância sobre o comportamento e a aprendizagem dos estudantes: controle exercido pelo professor, fazendo com que os estudantes fossem submetidos a agressões caso não fizessem “o serviço certo”, como disse seu Ivo; controle desempenhado pelos estudantes sobre eles mesmos, pois “um tinha que cuidar do outro”, segundo Dona Ella, fazendo com que o professor não precisasse “cuidar”, uma vez que “um aluno cuidava do outro”; e, ainda, a produção de um autocontrole operando nas práticas pedagógicas da escola, como destacado por Dona Ella: “A gente lia e tinha que prestar atenção onde tava”.

Discutindo sobre os instrumentos disciplinares, Hubert Dreyfus e Paul Rabinow afirmam que, com a observação hierárquica, a vigilância torna-se parte da produção e do controle, ou seja, “o ato de vigiar e ser vigiado será o principal meio pelo qual os indivíduos são reunidos no espaço disciplinar” (1995, p.173). Assim, da mesma forma que a vigilância operava na sala de aula – na relação professor e alunos e entre os próprios estudantes –, um grupo de supervisores e delegados escolares, durante o período da Campanha de Nacionalização, ao supervisionar as escolas e o trabalho realizado pelos professores para a composição dos relatórios sobre o ensino, colocava em funcionamento uma observação detalhada que permitia o exercício de um controle sobre os professores:

Passo às mãos de V. S. o Relatório que representa nossas atividades no ano que ora finda. NOMEADA a 13 de abril de 1939, tratamos logo de *auscultar o proceder dos professores, em relação ao trabalho escolar*. Encontramos escolas fechadas, outras com freqüência irregular das professoras, enfim um abandono quase completo (PY, 1942, p.248) [grifos meus].

Nesse relatório, são presentes, ainda, algumas constatações a respeito do trabalho desempenhado por professores:

Dois professoras municipais em Cai declararam francamente que ensinar o português é muito trabalhoso na colônia, motivo por que recorrem à língua alemã (PY, 1942, p.249) [grifos meus].

Grande número de professoras públicas de origem alemã fazem da língua estrangeira a língua preferida. *Há professoras que falam português só dentro da escola*, o que ainda não cremos; o hábito é uma segunda natureza: se falam cotidianamente o alemão, também o falarão nas aulas (PY, 1942, p.249) [grifos meus].

Apresento o nome de 3 professores públicos que, ainda no ano de 1939, só ensinaram alemão: GLÓRIA R. DA SILVEIRA, da picada Belaú (São Leopoldo); CARLOS A WIEST, do Morro Reuter (S. Leopoldo); JOAO PERSCH, linha Olinda (Montenegro). Este último bateu o record, pois apresentou 40 alunos que desconhecem completamente o vernáculo (PY, 1942, p.249) [grifos meus].

As formulações acima expressam as idéias de Foucault (2002b) sobre o alcance do poder disciplinar pela vigilância. Para o autor, por meio deste instrumento – observação hierárquica – o poder torna-se múltiplo, como se integrado numa “rede de relações de alto a baixo”, ou, até certo ponto, “de baixo para cima e lateralmente”, passando a sustentar e produzir efeitos de poder que se assentam uns nos outros, formando o que Foucault expressa por “fiscais perpetuamente fiscalizados” (IBIDEM, p.148).

Nesse sentido, pode-se afirmar que o poder, na vigilância hierarquizada das disciplinas, atua como uma máquina, no sentido escrito por Foucault (2002b), uma vez que produz poder e distribui os indivíduos em um campo onde estão continuamente vigiados. “A disciplina faz ‘funcionar’ um poder relacional que se auto-sustenta por seus próprios mecanismos e substitui o brilho das manifestações pelo jogo ininterrupto dos olhares calculados” (IBIDEM, p.148). Assim, instituições disciplinares, como as escolas, produziram uma certa maquinaria de controle, que vai sendo posta em funcionamento por meio de uma

vigilância constante dos comportamentos – como apontaram os excertos acima – em um aparelho de observação e treinamento.

Para finalizar esta seção, destaco o texto: *A escola*, copiado por Dona Ella, no ano de 1941, em seu caderno de cópia e ditado. Esse texto expressa a fiscalização e vigilância postas em operação na escola, bem como a importância de toda uma organização do espaço escolar para incitar tal disciplinamento:

A escola

Há um edifício caro à infância, caro a todos nós pelas reminiscências que nos desperta no espírito. Este edifício é a escola. Entremos na sala onde funciona a aula. Profundo é o silêncio, solene o recolhimento que aqui reina. *Os discípulos debruçados um pouco sobre as classes estão entregues aos seus trabalhos, porfiando cada qual para sobressair aos demais. Do seu estrado domina o professor a aula toda, nada do que ali sucede escapa à sua vigilância.* A sala é bem assoalhada, a altura do teto garante a cada aluno um volume de ar suficiente e um sistema aplicado de ventilação concorre igualmente para as condições higiênicas da aula e um grande número de janelas deixam penetrar luz e ar em abundância [grifos meus].

Nesse texto, além do destaque aos mecanismos da vigilância exercida pelo professor – que domina toda a aula –, bem como à obediência dos alunos, por meio do silêncio e do disciplinamento de seus corpos – ao estarem “um pouco” debruçados sobre as classes –, cabe destacar a própria organização do espaço escolar, a qual, segundo Foucault (2002b, p.144), se torna central para que o instrumento da vigilância possa exercer-se. Destaca o autor que a organização do espaço disciplinar ocasiona modificações na própria arquitetura escolar, que passa a controlar seu interior, ao invés do exterior, em um processo que permite tornar os indivíduos mais visíveis. Tal arquitetura se tornaria um dispositivo para a transformação do comportamento dos indivíduos, agindo sobre aqueles que abriga e levando até eles os efeitos do poder, como, neste estudo, a própria utilização do estrado, que permite ao professor uma observação maior sobre seus alunos e alunas.

Além da organização e disposição dos móveis, permitindo o controle e a regulamentação dos escolares, no texto citado, há uma menção aos aspectos higiênicos, como boa ventilação e iluminação na escola. Autores como Agustín Escolano (2001) e Antonio Viñao Frago (2001) assinalam que, no início do século passado, os modelos de construção das escolas correspondiam aos postulados do higienismo, buscando-se lugares secos, bem arejados e com iluminação solar. Além desse aspecto, Frago (IBIDEM, p.107) destaca que a disposição dos bancos escolares retilíneos – como destacado pelos integrantes desta pesquisa

quando mencionam que na escola sentavam em bancos como os das igrejas –, ao invés de redondos ou curvilíneos, permite uma maior visibilidade e, por isso, facilitam o controle sobre os estudantes.

O mobiliário e o espaço escolar são também discutidos por Cristianne Rocha (2004). A autora, tomando como foco de análise a compreensão das formas pelas quais a revista *Nova Escola* apresenta e representa o espaço e o mobiliário escolar em seus textos e imagens, analisa a arquitetura escolar em sua força de domesticação e adestramento. Segundo a autora (IBIDEM, p.119), por meio do ambiente escolar, com indivíduos sentados, isolados e vigiados, prossegue a escola atuando na manipulação e hierarquização dos sujeitos nela envolvidos. Tal lógica está arquitetada em suas próprias construções, demarcando a posição de destaque do professor – em sua cátedra –, o lugar do aluno, fechado em sua classe, as salas de aula ordenadas, enfileiradas, enfim, toda uma arquitetura que regula e disciplina tanto as práticas escolares quanto os corpos dos indivíduos.

Além do espaço escolar, Rocha (IBIDEM, p.127) destaca também que os móveis seguem sendo construídos com funções específicas: o professor ocupa sempre uma posição de destaque, enquanto o aluno mantém-se em uma posição delimitada. As carteiras escolares unidas – como os bancos de igreja –, que juntavam vários alunos em fila, impedindo-os de se levantar ou de ir ao banheiro, foram sendo substituídas por classes individuais, mas que, mesmo assim, fazem com que os estudantes continuem sendo vigiados em todos os momentos, uma vez que não podem mais se esconder atrás daqueles móveis pesados ou passar objetos proibidos por debaixo deles.

Na entrevista com Dona Erena, é enfatizada essa possibilidade de passar bilhetes por debaixo das carteiras escolares unidas, mostrando que os estudantes produziam práticas capazes de romper com a vigilância e o controle exercido pelo professor sobre suas ações, suas atitudes e também sobre sua aprendizagem:

Eu passava bilhetes, mas se ele [professor] viu, então ele xingava. É, eram muitos... Nós passava os bilhetes que uma não sabia, isso sim, isso se passava. Era só de matérias que a gente não sabia. Antigamente, não era fazer, assim, brincadeiras de namorados, isso não... a conta, uma coisa assim, isso sim. Nós nunca entregamos bilhetes, assim, de namorados, nesse tempo, não. Isso não era nesse tempo. Hoje em dia é tudo... As meninas também logo são grandes já. São pequeninas e são grandes já.

Dona Erena, ao mencionar as maneiras utilizadas pelos estudantes para sua comunicação na sala de aula, explicita também os assuntos permitidos e proibidos nas mensagens entre os colegas, ou seja, nos bilhetes, os alunos não escreviam “qualquer coisa”. Segundo ela, os bilhetes continham apenas questões vinculadas aos saberes ensinados na escola, as “matérias que a gente não sabia”, como as contas de matemática. Pode-se dizer que os estudantes, mesmo rompendo com as ordens expressas pelo professor, ao passarem bilhetes entre si, regulavam a escrita por aquilo que era ensinado na escola, pela comunicação “permitida” naquele tempo e espaço. Como disse Dona Erena: “Nós nunca entregamos bilhetes, assim, de namorados, nesse tempo, não. Isso não era nesse tempo. Hoje em dia é tudo... As meninas também logo são grandes já. São pequeninas e são grandes já”.

Pelo exposto até aqui, pode-se afirmar que a arquitetura escolar estava diretamente vinculada a um ordenamento posto em ação na escola de Costão, que se manifestava na própria organização e distribuição dos móveis na sala de aula – estrado para o professor, bancos retilíneos, corredor e a separação da sala em dois ambientes: de um lado, meninos, e, de outro, meninas – constituindo o que Escolano (2001) denomina por “especialização” disciplinar, capaz de facilitar a rotina das tarefas e a economia do tempo. Além disso, como expressa o autor, essa “especialização organiza minuciosamente os movimentos e os gestos e faz com que a escola seja um “continente de poder” (IBIDEM, p.27-28). Poder esse que penetraria nos corpos dos escolares por meio desse instrumento da vigilância, como também por outros mecanismos, como as micropenalidades.

4.2 Sanção normalizadora

Em todos os sistemas disciplinares, como afirma Foucault (2002b, p.149), opera um mecanismo penal. Nas oficinas, no exército e até mesmo na escola, micropunições estão presentes, relacionadas ao controle do tempo (pelas demarcações das presenças e ausências, dos atrasos e interrupções de exercícios), das atividades exercidas pelos estudantes (assinalando suas faltas de zelo ou cuidado), dos seus modos de ser e falar e, também, do seu corpo (cuidando dos gestos e da sujeira). Como destaca Foucault (IBIDEM), passam a ser exigidas determinadas atitudes dos estudantes, como aquelas evidenciadas nos excertos extraídos do caderno de cópia e ditado utilizado na escola por Dona Ella no ano de 1939:

A economia de Luizinha

Luizinha gostava muito de brincar, mas tinha de largar os brinquedos quando a professora de piano chegava. Sua mãe lhe disse no primeiro dia: *olhe, menina, quando a professora vier, não apareça sem lavar o rosto e as mãos. E não esqueça também de lavar as orelhas.* No segundo dia, quando a professora chegou, a mãe de Luizinha foi ver se ela havia obedecido à ordem da véspera. “*Lavou as mãos, Luizinha?*” “*Sim, mamãe*”. “*Lavou o rosto?*” “*Sim, mamãe*” [grifos meus].

Carta a uma mãe

Porto Alegre, 2 de dezembro de 1938.

Minha boa mãe

Há vinte dias apenas que vos deixei e já me parece um ano. Tenho-me dado bem aqui no colégio. *A diretora e as professoras tratam-me como uma filha e eu, de minha parte, faço o possível para contentá-las, aplicando-me ao estudo e comportando-me bem.* Não esqueço nunca os sábios conselhos que me destes, minha querida mãe [grifos meus].

Os fragmentos acima mostram como algumas regras de comportamento, modos de ser e atitudes em relação aos corpos passam a ser exigidas dos estudantes. Ao mesmo tempo em que tais gestos passam a ser instituídos, micropenalidades configuram-se para aqueles e aquelas que não respeitam as regras estabelecidas – punições algumas vezes sutis que abrangem desde o castigo físico até a proibição de algum ato ou pequenas humilhações:

Qualquer coisa errada, a gente ficava de castigo lá [na sala de aula] ou ficava na escola depois da aula. O professor ia para casa jantar, e a gente ficava na aula fazendo o tema. *Depois, ele ia à escola e nos soltava* (seu Arminio) [grifos meus].

Se fizeram uma coisa, quem fez uma coisa errada tinha que ficar de castigo, não podia comer merenda na hora do recreio, tinha que ficar lá [na sala de aula], ou quem não fez a lição direitinho, fazia ali, na hora do recreio. “Os outros vão brincar, *tu fica aí de castigo*”, tudo isso ele [professor] fazia. Bom que ele não bateu neles, né! Mas já era ruim. Eles [alunos] gostariam de brincar, tanto que, outras vezes, eles não fizeram mais, né. É bom, assim, ele não precisou bater, mas eles não acharam bom. [...] Depois, quando os outros iam pra casa, também eles [alunos] tinham que ficar lá, talvez, assim, uma meia hora, depois, quando todos já tinham ido pra casa, então, eles podiam sair também (Dona Ella) [grifos meus].

Pois é, o castigo, eles tinham que ficar dentro do recreio. *Quem tinha castigo que fez uma coisa que não era pra fazer, então, ele tinha castigo, não podia sair pro recreio, tinha que ficar dentro e fazer a lição.* Então, ele [professor] cuidava, “ficava ao redor” (Dona Erena) [grifos meus].

Durante a aula, os alunos tinham de obedecer a um rigoroso silêncio, não podiam falar com os colegas, não podiam olhar para trás girando a cabeça. Para levantar qualquer objeto do assoalho, tinham de levantar o dedo em riste, então, o professor perguntava: “o que desejas?” “Professor, eu peço licença para levantar o lápis”, então, ele dava a licença. Com estas regras rigorosas, dificilmente algum objeto caía no assoalho. O desrespeito às mesmas era punido com perda de recreio que, às vezes, chegava a acumular, ou na base de boas palmadas (seu Herbert) [grifos meus].

“Graças a Deus que passou essa merda [sic] hoje”, daí, veio outro castigo pra ele [aluno]. Daí, ele tinha que ficar lá [na escola] até depois de meio-dia lá, “bufando” lá na escola. Porque o professor não gostou do que ele disse, me parece que o professor botou ele de castigo por uma coisa ou outra, daí, ele disse bem alto: “graças a Deus que passou essa porcaria hoje”. Daí, o professor deu mais castigo pra ele. Ele não podia se prevalecer assim (Dona Ella) [grifos meus].

Pode-se observar, nos excertos acima, como a vigilância é relevante para a aplicação dessas micropenalidades, apontando para a relação, antes já destacada, que na análise dos instrumentos disciplinares é importante considerarmos que estes não são facilmente distinguíveis e atuam, em alguns momentos, de forma solidária. Cabe assinalar também a menção ao cumprimento de regras, elemento central para a aplicação dos castigos, como afirma Foucault (2002b). Regras que produziam uma auto-regulação nos estudantes, como disse seu Herbert: “Com estas regras rigorosas, dificilmente algum objeto caía no assoalho”.

Segundo Foucault (IBIDEM, p.150), a ordem dos castigos é mista, ou seja, ao mesmo tempo em que respeita um regulamento ou uma regra, também é definida por mecanismos observáveis – a duração de um exercício ou uma aptidão que deve obedecer a uma regularidade como, neste estudo, a solicitação solene exigida dos estudantes para pegar um objeto do chão ou não conversar com os colegas durante a aula. Ao requerer a aplicação de regras, há a demarcação daqueles que fogem ao regulamento, assinalando a sua posição de “não cumpridor da tarefa”:

Nós tínhamos que aprender de cor [o catecismo], de frente para trás e de trás para frente. Isso era rigoroso. E sentava conforme aprendia. Vinha um pastor lá [nas aulas de confirmação] para fazer exame. O cara que era mais retardado [sic] ficou mais para trás no banco. Nós éramos 18 confirmandos. Daí, o pessoal, depois, na confirmação, ficou bem pra trás. Os pais ficaram chateados. Sentava conforme aprendia, conforme o exame. Os melhores ficavam na frente. No corredor, ficava o melhor, e assim por diante [referindo-se à posição que ocupariam os alunos e alunas no banco da igreja no dia de sua confirmação] (seu Armínio) [grifos meus].

IVO: Se um [aluno] merecia, apanhava. Se fazia arte, aí ele apanhava.

FERNANDA: E faziam muita arte?

IVO: Faziam. Tinha, tinha gente que fazia... Tinha uns guris que eram ligeiros. Sabe como é que é. Quando tem a turma junto, um faz isso, o outro quer fazer melhor, que nem hoje, né. E, aí, dá essas coisas. Isso era bonito naquela vez, mas tinha uns guris junto ali que eram arteiros. *Mas esses entraram no laço também.* Antigamente os guris vinham tudo de cavalo pra escola. Mas era pra ir pra casa de cavalo de trotezinho, não podia correr. Então, tinha uns guris que vinham lá do Santo Antônio, lá de baixo, da picada. Então, eles corriam, às vezes, com o cavalo. No outro dia, já tinha queixa lá. “Ah, esse correu com o cavalo”, assim e assim. *Ele tinha que agarrar o peleguinho debaixo do braço e levar o cavalo no cabresto pra casa. Não podia montar no cavalo, era o castigo* [grifos meus].

Se a gente fazia uma coisa que tava errada, então, ficava preso no recreio, não podia sair. Tinha que ficar lá dentro da escola. É, tinha que ficar no recreio. Não podia sair, não podia brincar com os outros alunos, comer a merenda. Tu tinhas que ficar lá dentro. *Às vezes, não só pelo estudo, também, às vezes, pelo comportamento* (Dona Ivone) [grifos meus].

HERBERT: No recreio, todos saíram para o pátio, tomaram seu lanche que eles levaram na bolsa e sempre sobrou um tempo pra brincar. Os recreios, assim, por alto, eram de meia hora, *e o aluno que não se comportava bem, cometia algum delito, alguma coisa que o professor não gostava, ou escrevia, assim, uma letra muito, muito mal, muito feia, ele temia muito com a perda do recreio. Porque os outros podiam sair fora pra tomar o lanche.* Quando o rigor era maior, nem podia sair pra rua pra tomar um lanche, tinha que comer seu lanche dentro da sala. E raras vezes isso aconteceu, mas também aconteceu que um ou outro aluno ainda tinha uma sessão adicional, ou seja, *ele ficou, assim, meio preso, os outros podiam ir pra casa e pra dar um “show” nele,* vamos dizer assim, eu acho que era por aí, né. Porque os professores também, na época, não foi só o nosso, não, tinha muito professor que batia à vontade nos alunos.

FERNANDA: Na escola de vocês, quem apanhava?

HERBERT: *Olha, quando alguém era pra ler uma leitura, assim, e não conseguia ler, quando alguém praticava qualquer ato de desrespeito, que era contra o interesse do professor, tava sujeito a apanhar.* Quando os alunos em si criaram pouquíssimos problemas, ouve exceções, sim, houve, mas, às vezes, a gente nem gosta de contar, porque, às vezes, podia ser grave. Três colegas meus tinham uma sessão adicional... Do que veio isso aí? Veio de que um outro colega que eles judiaram dele, ameaçaram de fazer sei lá, uma coisa que não se deve de expressar, então, ele deu queixa diretamente pro pai. O pai, ao professor. E o professor, um dia, no seu nervosismo no fim da aula, esquentadão, disse: “vou terminar a aula um pouco mais cedo” e deu ordem para que três alunos ficassem. Tá, mas eu não sabia do que [se tratava] e, entre eles, um “Bergesch”. Eu olhei, assim, pra um lado, tinha mais um “Bergesch”. Eu vou ariscar e vou sair. Eu era o primeiro sempre a sair, a menina mais alta e o menino mais alto fizeram sempre, puxaram a frente da saída. *Aí, o professor reclamou deles, do ato que queriam praticar e etc e deu uma surra federal, federal, eles mesmos contaram isso depois.* Levaram uma surra federal, porque o rapaz era muito medroso também, né. E foi isso aí que aconteceu. Eu assisti a isso, a

brincadeira que eles tavam lá fazendo, mas eu não estive ligado a essas coisas, porque lá eles tavam ameaçando, claro que não iam fazer, mas ameaçando. Ele [aluno], medroso, levou ao pai, o pai levou ao professor uma queixa e deu no que deu. Um dos alunos não veio mais pra escola a partir daquele dia... No outro dia pela manhã, ele vinha recolher os seus livros que deixou lá dentro da sala de aula, porque não se levava todos os livros pra casa, aqueles que não precisava fazer lição em casa, podia deixar na escola. Daí, ele veio recolher os livros. Mas isso também é um fato verídico, né. *Mas ele [professor] batia, ou puxava orelha, ou batia nas faces com a mão, com a mão na bunda era difícil, na bunda, batia, talvez, com cinto ou então com uma vara. Ah, tinha alunos que apanhavam duas vezes por turno, por dia, apanhavam duas vezes por turno. O aluno meio fraco, coitado dele. Graças a Deus, eu levei poucas surras [...].* Então, um dos alunos mais fracos apanhava seguidamente. Difícil passar um dia para que levava no mínimo uma surra. Um dia desses, o professor foi pedir pra esse aluno, “você têm marmelo lá em casa?”. “Sim, professor, nós temos”. “Você me traz uma meia dúzia de varinhas de uns 60 centímetros de comprimento, grossura de um dedo, porque eu vou precisar, eu vou precisar pra te ensinar, pra te castigar”. “Tudo bem”. Outro dia, vieram todos alunos na aula, e o professor, a certa altura, chamou o nome do rapaz esse, pedindo onde é que estão as varas. “Eu te pedi pra trazer varas de marmelo”. “Professor, eu cortei as varas, eu deixei as varas junto ao pátio, a casela ou, sei lá, pra levar, e o pai notou aquilo lá”. “O que é que tu quer com isso aí?” “Não, o professor ordenou-me trazer as varas”. “Tu não leva vara nenhuma guri, não vai nada de vara”. Então, o guri disse isso ao professor, que o pai proibiu de levar as varas. O professor não reagiu! *Olha, melhor era se comportar, mas os coitados que tinham dificuldade em aprender a lição, pra eles, a coisa era feia. Pra mim, não, eu sempre tinha tudo com o professor, como outros mais, alunos que eram pra frente, se livravam desses castigos. Mas os coitados dos alunos de pouca vocação, como é que ficava, né!* [grifos meus].

Os termos expressos nos enunciados que selecionei das narrativas dos participantes da pesquisa – “sentava conforme aprendia”; “o cara mais retardado ficou mais pra trás no banco”; “ele tinha que agarrar o peleguinho debaixo do braço e levar o cavalo no cabresto pra casa”; “não podia sair, não podia brincar com os outros”; “não podia montar com o cavalo”; “quando alguém praticava qualquer ato de desrespeito, que era contra o interesse do professor, tava sujeito a apanhar” – indicam o emprego do castigo para quem não seguia as regras impostas, assim como a possibilidade de agir sobre pequenas condutas dos estudantes, como o andar a cavalo, a aprendizagem do catecismo ou as brincadeiras com os colegas no pátio na escola. São esses os efeitos da sanção normalizadora, segundo Fonseca (2003, p.58), ou seja, ao mesmo tempo em que esse instrumento disciplinar permite agir sobre pequenas condutas, também emprega punições.

Fonseca (IBIDEM) enfatiza, ainda, que os efeitos produzidos pela sanção normalizadora estão conectados tanto aos objetos da punição quanto às maneiras como ela atua. Em relação aos objetos, o autor destaca que se trata de atitudes e ações capazes de

romper com as regras impostas, como, neste estudo, o andar a cavalo de maneira muito apressada, não saber o catecismo, desrespeitar o professor na sala de aula ou até mesmo não escrever com letra “bonita”.

Em relação às maneiras como se efetiva a sanção normalizadora, Fonseca afirma que elas visam muito mais a corrigir os desvios do que a aplicar castigos. “Melhor dizendo, o castigo, que serve de forma de punição da sanção normalizadora, é o exercício da própria observância da regra” (IBIDEM, p.58). Ou seja, para o autor, obrigar os indivíduos a realizarem ações conforme a regra serve tanto para castigar quanto para exercitar o que estaria de acordo com as ordens. Acrescentaria que esses exercícios atuam tanto na correção dos indivíduos considerados infratores, quanto na dos demais, fazendo seu Herbert, por exemplo, afirmar: “Olha, melhor era se comportar”.

Nas punições sofridas pelos estudantes, como expresso nos parágrafos anteriores, está contida uma relação de gratificação-sanção, como destaca Foucault (2002b, p.150). Os considerados “não-aprendentes” do catecismo ou das atividades desenvolvidas em aula, como disseram seu Armínio, Dona Ivone e seu Herbert, sentavam-se em um lugar que os demarcava como tais (“mais pra trás” nos bancos da igreja) ou, então, permaneciam na sala de aula na hora do recreio, não comendo a merenda no pátio da escola. Alguns, ainda, como falou seu Ivo, deveriam “levar o cavalo no cabresto”, marcando a posição de não-cumpridor das ordens.

Se alguns alunos sofriam as sanções descritas acima, outros, por cumprirem as ordens expressas pelo professor ou pastor, gratificavam-se sentando na frente, comendo a merenda no pátio, brincando com os colegas durante o recreio e voltando para casa a cavalo. Portocarrero, ao analisar o poder disciplinar no uso que faz da sanção normalizadora, destaca que esse instrumento disciplinar permite a criação, nas escolas, de seus próprios instrumentos de julgamento, fazendo com que ela funcione também “como um pequeno tribunal, com leis e infrações próprias para organizar as diferenças entre os indivíduos, atribuindo pequenas penalidades, bem como prêmios por merecimento” (2004, p.174).

Isto permite a qualificação dos comportamentos a partir dos valores do bem e do mal, segundo Foucault (2002b), fazendo com que as atitudes dos estudantes possam ser enquadradas dentro das boas e más ações, das boas e más notas, classificando-se, também, os bons e maus indivíduos. Como disse seu Herbert: “Eu sempre tinha tudo com o professor, como outros mais, alunos que eram pra frente, se livravam desses castigos”. Para Foucault, essa divisão entre os “bons” e “maus” terá uma dupla dimensão: “marcar os desvios,

hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões; mas também castigar e recompensar” (IBIDEM, p.151). Nas palavras do filósofo:

Duplo efeito conseqüentemente dessa penalidade hierarquizante: distribuir os alunos segundo suas aptidões e seu comportamento, portanto segundo o uso que se poderá fazer deles quando saírem da escola; exercer sobre eles uma pressão constante, para que se submetam todos ao mesmo modelo, para que sejam obrigados todos juntos “à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios, e à exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina”. Para que, todos, se pareçam (IBIDEM, p.152).

Ao mencionar a sanção normalizadora, Foucault (2002b) expressa que esse instrumento não busca apenas aplicar castigos físicos, mas também reduzir desvios, castigar, corrigir e punir. “Castigar é exercitar”, nos ensina o filósofo, destacando que “os sistemas disciplinares priorizam as punições que são da ordem do exercício”, que exigem um “aprendizado intensificado, multiplicado, muitas vezes repetido” (IBIDEM, p.150). Sintetiza Foucault que o poder disciplinar, na punição, põe em ação cinco operações, que seriam

[...] relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir. Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto – que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto. Medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o nível, a “natureza” dos indivíduos. Fazer funcionar, através dessa medida “valorizadora”, a coação de uma conformidade a realizar. Enfim traçar o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal [...]. A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela *normaliza* (IBIDEM, p.152-153) [grifos do autor].

Pode-se dizer, então, que, por meio das disciplinas, emerge o poder da norma, como expressa Foucault. Um conjunto de graus de normalidade passa a ser instituído ao final da era clássica, segundo o filósofo, os quais reúnem em si papéis de classificar, hierarquizar e distribuir posições definidas. Dupla função desse poder de regulamentação: “obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras” (IBIDEM, p. 154).

Discutindo sobre a norma, em uma perspectiva foucaultina, Veiga-Neto aponta para um duplo entendimento sobre essa noção: “de um lado: norma como regra de conduta, como oposição à irregularidade e à desordem; de outro lado: norma como regularidade funcional, como oposição ao patológico e à doença” (2001, p.115). Ewald, também inspirado no

filósofo, destaca que a norma pode ser compreendida como uma “arte de julgar” (2000, p.78), uma vez que não se caracteriza somente pela força física ou pela repressão, mas por uma economia sustentada pelas relações de poder. Para ele, pode-se compreender a norma como uma medida capaz de individualizar e, ao mesmo tempo, comparar. Essa medida se produz na referência de um grupo a si próprio, não possuindo uma exterioridade que funcionaria como um *a priori*. A norma é “uma maneira de um grupo se dotar de uma medida comum segundo um rigoroso princípio de auto-referência, sem recurso a nenhuma exterioridade, quer seja a de uma idéia quer a de um objeto” (IBIDEM, p.108).

Na construção de seu argumento, Ewald (IBIDEM) destaca que a norma está implicada em um processo que ao mesmo tempo iguala e diferencia. Igualar, pois a norma constitui uma regra de juízo, um princípio de referência, ordenando, articulando e tornando os indivíduos comparáveis entre si. Porém, para o autor, a norma também diferencia, pois faz com que cada indivíduo se reconheça diferente dos demais.

Três são as características que Ewald atribui à norma. A primeira delas é a possibilidade de se criar um “campo homogêneo de positivities” (IBIDEM, p.111), uma vez que a norma não exclui, mas opera por inclusão e assimilação. Tanto o normal quanto o anormal estão na norma, como mostram Georges Canguilhem (2000), Ewald (2000) e Veiga-Neto (2001), mas em diferentes graus na zona de normalidade e anormalidade. “A norma é uma medida que opera sem exclusão, por inclusão, absorção, assimilação, mesmo daquilo que poderia pretender excedê-la. [...] Sujeitos à norma, os homens já não se opõem pelas suas qualidades, mas apenas por diferenças no interior da qualidade” (EWALD, 2000, p.112).

A segunda característica destacada por Ewald (IBIDEM, p.113) quando discute a norma é seu valor relativo, ou seja, essa medida que um grupo se atribui como auto-referência não é fixa e estável, mas cambiável, não vigorando eternamente. Já a terceira característica da norma é sua possibilidade de variação. “Por princípio, uma norma não poderia ser imutável. Deve ser sensível à história e abraçar as suas transformações” (IBIDEM, p.118). Porém, mesmo sendo variável, a existência de normas é estável. Como afirma o autor: “Não há objeto social que escape à normalização; não se pode conceber uma sociedade sem normalização” (IBIDEM, p.100).

Pela análise do material de pesquisa, observo como foram sendo instituídas regras de conduta na escola que mediam desvios, individualizando e comparando indivíduos:

Esse negócio de ler e de escrever, depois escrever o alemão, depois o português, pra mim, aquilo, eu não achei nada, assim, muito difícil. *Eu fui sempre assim, entrando, assim, conforme o professor me ensinando, eu fazia, né. [...] Então, a gente foi entrando, assim, né, devagarzinho. Não foi difícil. Pra quem cuidou, aprendeu fácil. Por exemplo, essa cartilha, cartilha que se chama, foi tão fácil.* E assim foi primeiro o alemão também, só que as letras foram ditas num pronunciamento diferente. [...] Mas ele [professor] explicava tão direitinho, era fácil de entrar e de pegar. *Não era difícil, só quem nada queria com a leitura, nada ajudou, pra eles, isso era “muito difícil”.* Era difícil. A primeira leitura já não entendia, a segunda, menos ainda, né. Quando a gente se atrasa, né, assim, quando a gente não compreende as coisas da frente, daí a gente fica sempre atrasado, né. Daí é difícil. *Mas eu, graças a Deus, eu sempre fui bem. E o meu professor, ele era muito bravo, mas eu, pra mim, eu nunca tinha queixa. Ele nunca me maltratou, ele nunca me bateu, nunca me xingou, porque ele viu que eu tinha boas intenções, né.* Ele não era ruim comigo, porque ele não precisou me bater, não precisou me castigar, porque não tinha motivos. [...] *Mas, claro, a gente tava muito preocupado pra fazer as coisas certo.* E isso, hoje em dia, tem muitos alunos que não prestam atenção, né (Dona Ella) [grifos meus].

O professor era muito bom. As crianças todas tinham respeito, tinham muito respeito dele. Ele também, ele batia, naquela época, tinha que bater, o professor podia bater, *mas eu, graças a Deus, nunca apanhei. Cuidei,* mas, olha, tinha crianças que apanharam. Mas ele era muito, assim, muito enérgico, mas era bom o professor (seu Ivo) [grifos meus].

Era um professor muito brabo, muito rigoroso. Mas eu não posso me queixar, comigo, ele foi legal. Mas eu me lembro dos outros colegas...Ele era muito, assim, nos alunos, e ele batia, assim, não queria saber. [...] Era costume dele, não sei. Hoje em dia, os alunos têm mais amizade com os professores, mas, naquela época, a gente tinha medo do professor. *Eu falo a verdade, eu tinha muito medo, eu obedecia, quietinha.* [...] Às vezes, não sei também por que, às vezes, também o aluno não tinha culpa, mas não sei por que ele era assim. *Mas eu não posso me queixar, comigo, ele era legal. Não sei, eu me preocupava muito com o estudo. Ah, eu chegava em casa com dor de cabeça, dor de cabeça. Eram os nervos.* Não era como hoje em dia, né (Dona Ivone) [grifos meus].

De cabeça que tinha que saber a tabuada, com toda certeza. Isso era muito mastigado. Além disso, fazer as contas na sua pedra-lousa e lá, na hora da escola, no início, o professor olhava. Muitas vezes, olhava, se tava certo, tava aprovado. *Às vezes, alguém pegava, perdia o recreio, mas tudo o que a gente escrevia também, se não tinha uma caligrafia mais ou menos, tava sujeito a levar castigo, às vezes, uma batidinha, sei lá, isso acontecia freqüentemente.* E os alunos tinham o maior respeito pelo professor. Mas que barbaridade, hoje não é assim, hoje se vê que o aluno e o professor ou a professora são mais iguais, têm mais igualdade do que antigamente, muito mais. De certa forma, está correto, mas vamos mudar o quê? Vamos mudar o quê? O tempo que a gente viveu era este, e, felizmente, hoje a gente pode contar aquela história que poucos passaram e, daqueles poucos que

passaram, novamente, muito poucos que saberiam contar a história (seu Herbert) [grifos meus].

Eu fui muito bem sempre, também não fiz arte, me criei, assim, sério, em casa. O pai dava respeito em casa, mas também não que eu apanhava em casa. Eu não era arteiro, porque tem as crianças boas e tem as que têm que fazer arte, isso tem de tudo, né. E tem crianças que não têm limites, né, eles um dia aprontam isso e, outro dia, isso. Antigamente, e é hoje ainda, né. Hoje é mais ainda como antigamente. [...] Muito respeito, isso, meu pai, meu falecido pai, e a mãe também, eles... Eu não sei, eu era assim, eu sempre queria tudo, tudo pelo certo, né. E a nossa picada, onde eu me criei, tinha pouco guri. O mais era meninas. Eu não tinha colega pra brincar, assim, de domingos. Naquela época, era nos domingos. Tu tinha que brincar nos poteiros aqui e lá, não tinha, não tinha futebol, não tinha bicicleta, não tinha nada. Isso era assim. Era caseiro, não é como é hoje. Hoje é correr rua pra cá e pra lá, e essas coisas (seu Ivo) [grifos meus].

Os enunciados apresentados indicam a produção de uma individualização e, ao mesmo tempo, de uma diferenciação entre os estudantes. No princípio, como efeito da sanção normalizadora, há uma homogeneidade, segundo Dreyfus e Rabinow (1995, p.175), que gera a norma, as regras de conduta que todos os indivíduos devem obedecer. No caso deste estudo, poderíamos dizer que as regras produzidas na escola enfatizam a importância de ler e escrever seguindo o exposto na cartilha, de decorar a tabuada, de realizar as contas “certas” na pedralosa e, basicamente, de respeitar o professor – fazendo com que os estudantes se mantenham calados, não olhando para o lado, erguendo o dedo para falar e não saindo da sala de aula a qualquer momento, como os excertos selecionados neste capítulo já mostraram.

Porém, como afirmam Dreyfus e Rabinow (IBIDEM), essa homogeneidade inicial produz uma diferenciação e individualização capaz de separar, agrupar e ordenar os indivíduos de acordo com o cumprimento (ou não) das regras. Os termos presentes nos enunciados acima – “ele nunca me maltratou, ele nunca me bateu, nunca me xingou, porque ele viu que eu tinha boas intenções, né”; “eu, graças a Deus, nunca apanhei”; “eu obedecia, quietinha”; “eu fui muito bem sempre, também não fiz arte, me criei, assim, sério, em casa” – mostram que as regras de conduta presentes na escola são capazes de indicar “quem vai bem”, “quem tinha boas intenções”, “quem obedecia”, “quem cuidava”, “quem permanecia quietinha”, “quem não fazia arte”, individualizando os estudantes e, ao mesmo tempo, diferenciando-os daqueles que eram “xingados” ou “maltratados”.

Além do papel exercido pela norma na demarcação da diferença e, portanto, nas comparações e classificações, um outro mecanismo será determinante para marcar os desvios

por meio de uma vigilância constante: o exame. Na próxima seção, discuto esse instrumento disciplinar.

4.3 Exame

Em sua análise sobre os instrumentos disciplinares que operam na produção de corpos produtivos e dóceis, Foucault (2002b, p.154) refere-se à atuação de mecanismos que se fazem presentes de forma individual e coletiva. Nas seções anteriores, abordei dois desses instrumentos: a vigilância e a sanção normalizadora. Juntamente com eles, para Foucault (IBIDEM), há um instrumento capaz de combinar as técnicas da vigilância com as micropenalidades: o exame, que permite controlar e, ao mesmo tempo, pôr em ação uma vigilância capaz de exercer a punição, a qualificação e a classificação. Nas palavras do autor:

No coração dos processos de disciplina, ele [exame] manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível (IBIDEM, p.154)

Observo que, na escola freqüentada pelos participantes deste estudo, esse instrumento disciplinar – o exame – também operava, visto que, como apontei anteriormente, a vigilância, juntamente com sanções que visavam à normalização, foram sendo postas em funcionamento naquela instituição:

Provas, não. Era só isso... ficava por aí, né. *E quando, no fim do ano, o professor viu também quem estudou, que tava mais ou menos bem, ele passava para a outra classe. E os que estavam muito atrasados, ele mandava repetir o ano. Tinha alunos que tinham que repetir o ano, mas outros não.* E o professor era muito, muito bravo, mas, pra aqueles alunos que eram malcriados também. Eu, pra mim, eu nunca tive problemas com ele. Eu, pra mim, meu Deus do céu, eu era tudo pra ele, mas eu respeitava ele, eu fazia o possível, né (Dona Ella) [grifos meus].

Como eram os exames e os boletins?

Nada de exames e boletins, mas podemos considerar que o professor foi um constante examinador e o aluno que não conseguia acompanhar os demais era reprovado em qualquer mês do ano, tendo de repetir o mesmo (seu Herbert, em “As escolas do passado”, 2006) [grifos meus].

Agora [referindo-se ao atual processo de escolarização], eles [alunos] chegam no fim do ano e vêem se passou ou não. Nós, não. *Entrava de um ano pro outro, passava ou não passava. Ia do primeiro até o quarto ano, “sempre passava”*. [...] Ele [professor] botava tudo sentado na mesma linha, claro, tinha do primeiro, segundo, terceiro e quarto, assim. Mas era tudo na mesma carreira, assim, e os mais, os do quarto ano, tavam sentados mais na frente e os outros mais pra trás sempre. *É, a gente não passava ou não passava. Nós ia sempre pra frente, não era como hoje em dia, que tinha que fazer provas, isso tudo, pra ver se tu passou ou não. Isso não era, não*. [...] Era um só professor. E quantos alunos sempre tinha! Às vezes eu acho que mais que cem! *Ele decerto sabia mais ou menos como a gente tava, né* (Dona Ivone) [grifos meus].

Naquela época, não era prova. Passou ou não passou. Mas o professor tava, assim... Às vezes, rodava. Então, tinha que fazer o mesmo ano no outro, o mesmo, como hoje. Mas, então, isso era difícil (seu Ivo) [grifos meus].

Porque hoje tem alunas que vão até 18 anos no colégio, às vezes. Eles sabem outras coisas, né, porque hoje é mais moderno, né. Daí, eles aprendem outras coisas que nós não aprendia, porque nós era assim, só assim por cima. O grosso, nós aprendemos, né. Fazer contas, ler, escrever, mas hoje tem muitas coisas diferentes que a gente precisa saber, *e isso nós nunca fizemos, nós nunca tinha assim, exames, nós nunca precisamos fazer exame. O professor, ele viu, esse aluno aprendeu assim, esse aluno sabe, esse aluno sabe, ele passou bem, esse aqui não aprendeu muito, ele fica, ele vai repetir o ano, assim foi*. Mas eu acho que a gente aprendeu bastante nesses quatro anos, só que tinha que cuidar, tinha que sempre respeitar o professor e tinha que cuidar, porque, daí, a gente aprende (Dona Ella) [grifos meus].

HERBERT: É interessante ressaltar isso aqui: que notas os alunos tiravam no fim do ano? Não tiravam nota nenhuma.
 FERNANDA: Ah, não tinha nota...
 HERBERT: Não se trabalhava com nota. *Quem manobrava, quem dirigia isso era o professor. Se atrasava muito dos demais, ele [aluno] era convidado a sentar num banco mais pra trás e com a informação de ter que repetir esse ano, entendeu?* [grifos meus].

Os enunciados acima evidenciam que os alunos eram periodicamente examinados pelo professor. Mesmo destacando que, na escola, não eram realizadas provas ou exames, os integrantes desta pesquisa indicam que o professor, “um constante examinador”, que “manobrava e dirigia” as atividades escolares, como disse seu Herbert, constantemente vigiava e controlava tanto as atitudes quanto a aprendizagem dos estudantes. Como afirmou Dona Ella: “No fim do ano, o professor viu também quem estudou, que tava mais ou menos bem”. Ou, então, como disse Dona Erena: “Ele [professor] decerto sabia mais ou menos como a gente tava, né”.

Além de mostrar que técnicas de controle e vigilância eram postas em ação pelo professor na escola, os excertos selecionados permitem observar que a individualização passa a operar de maneira “descendente”, como apontado pelas teorizações foucaultianas (FOUCAULT, 2002b). Em sua análise, o filósofo enfatiza que, no regime feudal, o exercício das relações de poder garantia as marcas do indivíduo, produzindo a chamada “individualização ‘ascendente’” (IBIDEM, p.160). “Quanto mais o homem é detentor de poder ou de privilégio, tanto mais é marcado como indivíduo, por rituais, discursos, ou representações plásticas” (IBIDEM, p.160). Já nas sociedades disciplinares, passam a ser individualizados cada vez mais aqueles sobre quem são exercidas as relações de poder, tornando-os alvo da fiscalização, observação e comparação.

A produção dessa individualização está expressa nos excertos apresentados acima. Quando Dona Ella afirma: “O professor viu também quem estudou, que tava mais ou menos bem, ele passava para a outra classe. E os que estavam muito atrasados, ele mandava repetir o ano. Tinha alunos que tinham que repetir o ano, mas outros não”, mostra os processos de individualização operando na escola para marcar “quem estava bem”, “quem aprendeu”, “quem não aprendeu”, “quem passava” ou “quem tinha que repetir o ano”. Também seu Herbert sinaliza para essa questão, ao dizer: “Se atrasava muito dos demais, ele [aluno] era convidado a sentar num banco mais pra trás e com a informação de ter que repetir esse ano”. Ou seja, pelos atos de vigiar e controlar, que permitiam também classificar, qualificar e punir, foram sendo postos em ação, na sociedade disciplinar e em suas instituições (como a escola), processos capazes de tornar os indivíduos objetos e efeitos das relações de poder-saber (DREYFUS E RABINOW, 1995, p.177).

Pela análise do material de pesquisa selecionado, pode-se afirmar que o exame não operava apenas na escola. Também na doutrina esse instrumento disciplinar se fazia presente:

ELLA: Cada semana, nós ia com o pastor. Ele cantava com nós e explicava certas coisas, mas não, assim, aquele negócio de bíblia, assim. Eu não aprendi muito, e, então, no fim de ano, *nós tinha que fazer um exame. Ele perguntava quem sabia tudo certinho. Outros não aprenderam nada, não sabiam responder nada. Isso tudo aconteceu. Mas eu me saí bem, porque eu aprendi tudo, eu decorei tudo, né.*

FERNANDA: E quem não decorava, a senhora lembra o que acontecia?

ELLA: Eles foram confirmados mesmo, mas só que não precisavam repetir o ano não, porque também eu fui dois anos. Não só um ano, dois anos tinha que ir, dois anos. Todos foram dois anos na doutrina. E, pra quem não sabia, tinha pessoas que não aprenderam, que não sabiam, mas eles foram confirmados no mesmo. Fazer o quê? [grifos meus].

Os enunciados apresentados até aqui permitem destacar que instituições como a escola e a igreja produziam mecanismos capazes de vigiar, controlar e examinar os estudantes, evidenciando suas aptidões, marcando suas aprendizagens e desvios. Nesse sentido, Foucault (2002b, p.155) destaca que a escola se constitui em uma máquina de exame que perpassa a dimensão pedagógica, local onde uma comparação vai sendo instalada, e que tanto os conhecimentos quanto as atitudes de professores e alunos vão sendo medidas e sancionadas. Nas palavras do autor:

O exame não se contenta em sancionar um aprendizado; é um de seus fatores permanentes: sustenta-o segundo um ritual de poder constantemente renovado. O exame permite ao mestre, ao mesmo tempo em que transmite o seu saber, levantar um campo de conhecimentos sobre seus alunos (IBIDEM, p.155).

Porém, na escola de Costão, não eram apenas os estudantes que permaneciam constantemente vigiados, controlados, classificados e qualificados, mas também o trabalho pedagógico realizado pelo professor:

Da escola, eu vou te contar. Eu não sei se eu já te contei isso, mas o nosso professor era muito rígido, muito bravo. Então, mas ele tinha muito respeito entre os alunos. De repente, ele sempre ia pra casa fazer merenda de manhã, assim, tomar café. Ele morava um pedaço mais longe da escola, então, ele não tava [na escola] aí, de repente, na hora do recreio, veio o fiscal. “Ah, o professor não tá aí”. “Bom, mas de qualquer modo, vamos entrar”. Bom, aquele professor tinha tanto, ele sabia, os guris tavam tão acostumados, nós fomos logo perto da frente da escola, [onde] tinha uma escada, de um lado, paravam os rapazes, do outro lado, as meninas. Então, primeiro, entravam as meninas, depois os rapazes. Então, nós tava tudo lá dentro da escola, daí, disseram: “agora vamos cantar, vamos cantar o Hino Nacional, todo mundo”. Então, nós ficamos todos em pé, certinho, cantamos o Hino Nacional. “Agora, vamos cantar o Hino da Independência”. Ah, todo mundo cantou certinho. “Ah, tem mais o Hino da Bandeira, vamos cantar”. Ah, todo mundo cantou. Quando o professor veio, tava tudo já encaminhado. Nós cantando ali, os fiscais na escola, aí, veio o professor. *Mas eles ficaram tão contentes com o professor porque tinha ali uma certa educação* (Dona Ella) [grifos meus].

HERBERT: Uma coisa que eu não quero esquecer: o professor, quando dava aula, ele, muitas vezes, durante a manhã, a escola, a aula era pela manhã, sempre dividido por um recreio. Quem não obedecia, cometia algum desleixozinho, perdia o recreio. Então, ele tinha que ficar na sala durante o recreio. Mas o professor, assim, no mais, ele gostava de se ausentar um pouco. Às vezes, ia até a venda buscar o jornal, às vezes, ele se demorava um pouco demasiadamente. *Até que, um certo dia, vieram dois inspetores, que, no mais, nunca vieram. Quem mais veio era a inspetora Dona Rita. Mas, daí, vieram em dois e talvez vieram de longe, não sei. E chegaram lá dentro da escola e faltaram muitos alunos naquela manhã, era uma manhã*

chuvosa, só tinha uns 60% dos alunos. Aí, foram perguntar pelo professor, e lá na escola só falava quem era solicitado, só pra pegar uma “coisa” do chão, pedir licença... caneta, lápis, tudo o que caía no chão tinha que pedir licença pro professor pra recolher, pra ajuntar. Então, pra matar o tempo, mas o professor não voltou, então, perguntaram os nossos nomes, sobrenomes, enfim. A Alice, essa casada com o irmão da Ella, o Círio, ela tá hoje em Caxias, tava logo adiante. Só tinha uma, na outra fileira de banco, ela era a segunda. A primeira não esteve presente naquela manhã, pela chuva, como eu disse. Então, pra matar o tempo, esses dois inspetores nos pediram se nós pudéssemos cantar o Hino Nacional brasileiro e nós dissemos que sim, que sim. Aí tá, quem começou, porque regente, não tinha. Assim que os inspetores começaram com a letra do Hino Nacional, nós já acompanhamos de presença, ali na hora. E nos demos bem, porque isso nós cantava assim. Não precisava a letra, olhando ela, assim, nada. E isso todos tinham que saber de cor. E nós cantamos, e deu certo. Claro que deu, numa dessas, assim, que paramos de cantar, entra na escola o professor. Aí, eles foram relatando que chegaram, aí, há mais de meia hora e que não sabiam onde que tava o professor e conversaram com os alunos. “Inclusive, já cantamos o Hino Nacional Brasileiro”. “É,” diz o professor, “mas vamos cantar de novo, vai funcionar melhor”. “Não, não”, disseram eles, “não precisa, tava muito bom, tava ótimo, não há necessidade”. Bom, depois, eles se retiraram, e, aí, o professor, curioso em saber, mas como foi? “Quem é que puxou a frente?” “Não”, disse a minha prima. “Um deles começou a cantar e nós cantamos juntos e cantamos, né”. E, dada a felicidade deles, a satisfação maior era do professor. Eu nunca vi esse professor tão alegre como naquela hora, quando ele nos interrogou como tínhamos ido cantando o Hino Nacional. Mas virou quase uma criança de feliz, quando as menininhas ganham uma boneca no Natal.

FERNANDA: Hãhã

HERBERT: *Ah, sim, também nós fizemos a defesa do próprio professor. Imagina se a nossa cantoria não dava certo, nem o Hino Nacional não sabemos cantar, o professor não tá dentro da sala de aula, como é que fica isso? Nós tava em cima do Hino Nacional Brasileiro, que nós cantamos e cantamos muito bem. Aí, eles puxaram conversa, do contrário, eles iam sair correndo o professor da gente, você deve saber [grifos meus].*

Os enunciados acima indicam que um trabalho de fiscalização estava presente nas escolas no período da Campanha de Nacionalização (como já destaquei no capítulo anterior), controlando o processo pedagógico desenvolvido pelos professores, por meio da verificação do canto do Hino Nacional, Hino da Independência, Hino da Bandeira, além de outras questões. Porém, como os excertos acima evidenciam, os alunos também participavam de um inquérito, tendo as suas aprendizagens e aptidões examinadas. Além disso, pode-se observar como os estudantes regulavam-se para “fazer a defesa do próprio professor”, temendo que os fiscais o afastassem da escola.

Pelo exposto até aqui, afirmaria que o exame, como destacado por Foucault (2002b, p.156), estabelece a junção de uma determinada forma de saber com um certo exercício do poder sob três formas: a inversão da visibilidade no exercício do poder; a individualização

que passa a ser documentada; e, também, a construção de casos. A seguir, passo a analisar cada uma dessas formas.

O exame, para Foucault (IBIDEM), realiza uma inversão na visibilidade do poder, ou seja, este se torna invisível. Diferentemente do que ocorria com o poder soberano, que iluminava o dominador, com o poder disciplinar, são os súditos que passam a ser vistos e oferecidos a um poder que só se manifesta pelo olhar. Como expressa o filósofo, o que mantém o indivíduo disciplinado é o fato de poder ser visto, sendo o exame o instrumento pelo qual o poder prende os indivíduos num mecanismo de objetivação. Nesse sentido, Dreyfus e Rabinow destacam que “agora [na sociedade disciplinar] é o poder que fica invisível e os objetos de poder – aqueles sobre os quais funciona – se tornam mais visíveis” (1995, p.175).

A segunda forma pela qual o exame estabelece a junção do saber com o poder é fazendo cada individualidade entrar no campo do documentário, ou seja, os indivíduos passam a ser constantemente observados, vigiados, normalizados e, além disto, têm seus comportamentos e saberes documentados. “Os procedimentos de exame são acompanhados imediatamente de um sistema de registro intenso e de acumulação documentária” (FOUCAULT, 2002b, p.157). Esse sistema de registro estava presente nos relatórios da polícia do Estado sobre as atividades escolares durante a Campanha de Nacionalização:

Atividades desenvolvidas

A 10 de dezembro de 1939, seguimos para as picadas e Colônias do município de São Leopoldo, a fim de realizarmos os exames finais de algumas aulas públicas e particulares, cujas impressões passamos a relatar:

Escola isolada estadual de Helva Weidle (2 Irmãos)

A alfabetização é nula; no entanto mostram os alunos muito desembaraço. Foram-nos apresentados bons trabalhos manuais. O trabalho de nacionalização vai bem, não só no meio infantil como também na própria população. Possui essa escola 23 alunos matriculados (PY, 1942, p.252).

Escola estadual isolada de Carlos Alfredo Wiest (Morro Reuter)

É péssima a nossa impressão sobre essa escola isolada. O professor é demasiado áspero e severo, causando isso entre os alunos uma verdadeira situação de pavor. Acreditamos que o professor só ensina aos alunos leitura e nada mais. As crianças não sabem nada; pronunciam apenas: Brasil, Brasileiro, Getúlio Vargas, a quaisquer perguntas que se lhes façam, sejam elas quais forem. Desconfiamos que, durante o ano letivo, o professor Wiest tem se preocupado apenas com o ensino da língua alemã. A alfabetização é nula; os discípulos não fazem trabalhos manuais nem educação física, além de cantarem o Hino Nacional completamente modificado, com interpretação

gesticulada e ridícula. Estão matriculados 52 alunos, tendo comparecido 23 aos exames, os quais foram reprovados. Devemos ainda acrescentar que as duas filhas do citado professor, com 18 e 20 anos, conservaram-se sentadas durante a execução do Hino Nacional, demonstrando completo desconhecimento do hino pátrio (PY, 1942, p.251).

Aula particular da Comunidade Evangélica de Dois Irmãos.
Professor: Arno Nienow.
Esta escola já estava fechada, sendo reaberta para que os alunos fossem submetidos a novo exame. Pelas provas apresentadas, pudemos verificar que foi uma das melhores aulas visitadas, causando-nos ótima impressão. A matrícula atinge 49 discípulos. O professor Arno é contratado pela Prefeitura Municipal (PY, 1942, p.252).

Os excertos acima mostram como o instrumento disciplinar do exame insere a individualidade – neste caso, as atividades de cada escola, de cada professor e de cada aluno – no campo do documentário. Além disto, esses fragmentos assinalam como as técnicas do exame combinam as da vigilância – mediante a verificação do número de alunos matriculados, do número de alunos que prestaram o exame, do número de alunos aprovados ou reprovados, dos gestos articulados durante a execução do hino, dos trabalhos manuais e da atuação do professor – com a normalização instituída nas escolas durante o período estudado, pelo chamado “trabalho de nacionalização” – falar, ler e escrever corretamente usando a língua portuguesa, cantar o Hino Nacional, produzir bons trabalhos manuais, além de praticar exercícios físicos.

Para aqueles que não se enquadrassem na norma estabelecida, haveria uma série de micropenalidades, tanto para os alunos, como as reprovações, quanto para os professores, como o afastamento do cargo que ocupavam, assinalando, mais uma vez, como a individualidade opera nesse processo disciplinar. “É o procedimento do exame que registra que consegue manter, uma vez documentadas, as individualidades em todas as suas manifestações” (FONSECA, 2003, p.61).

Cabe destacar que, na escola, era importante caracterizar a aptidão de cada um mediante a escrita de relatórios e documentários, como antes destaquei. O exame, exercido pela escrita de relatórios, põe em ação duas possibilidades, segundo Foucault (2002b, p.158), o indivíduo passa a ser um objeto descritível e analisável e, ao mesmo tempo, há a formação de um sistema que permite descrever grupos, caracterizar fenômenos e também estimar a distribuição dos indivíduos numa população.

Apoiando-se na discussão empreendida por Foucault, Veiga-Neto (1996, p.267) destaca que a prática de exames, nas escolas, apresenta três efeitos: um deles é a sensação que cada estudante passa a ter de estar sendo observado. Outro efeito está vinculado à possibilidade de poder comparar, classificar e ordenar. E, em terceiro lugar, está a atribuição de uma individualidade a cada estudante ao posicioná-lo como executor de tal tarefa ou ação, estando, por isso, nos padrões da “normalidade”. As formulações abaixo apontam para esse raciocínio:

SENO: Eu olho esse livrinho velho aí [os livros de matemática utilizados por eles na escola], eu me lembro: 82 mais 7, 28 menos 6, e tudo isso, né, 77 menos 6. A gente, às vezes, isso dava um lado inteiro, assim, pra estudar [indicando uma coluna de exercícios presente no livro] quando a gente levava pra casa pro outro dia, né.

FERNANDA: Ah, de tema?

SENO: Pra fazer de tema em casa. Eu acho que uma carreira assim tinha que botar na pedra [referindo-se a uma coluna do livro repleta de cálculos].

FERNANDA: E quando chegavam na escola, o professor corrigia?

SENO: *É, ele vinha, assim, pegava a pedra e olhava se tava certo.* Por exemplo, eu tava na ponta de lá, vamos dizer assim, e a Lori [sua esposa] na ponta de cá, vamos dizer que era homem, né. Aí, fazia isso e depois, assim, misturava. Nem sempre o mesmo, né, senão, podia fazer cambalacho, né. O professor, ele era muito ligeiro.

FERNANDA: Então, nem sempre o senhor corrigia o meu e eu o seu, por exemplo?

SENO: Isso! Assim eu expliquei, né.

FERNANDA: Quer dizer, vocês não podiam olhar pro lado?

SENO: Ah, isso acontecia às vezes. *Então, ficava preso, né, porque tu olhou pra trás, não sei por quê. Não sei, isso, aí, então, tu fica preso. Não podia sair no recreio, né. Por isso, aí, então, tu fica preso. Os outros podiam sair no recreio, né. Esse é o castigo mais leve que tinha, perder o recreio, não podia gritar, brincar, correr, pular.*

FERNANDA: E, no recreio, o professor deixava fazer o que queria?

SENO: Tinha um vizinho da escola, era um funileiro, ele tava de olho. [...] O professor sempre deixou ele de sobreaviso, ele já nem precisava dizer nada. O professor saía, voltava, a coisa tava normal, né. Daí, ele fazia assim [movimentou a cabeça como se indicasse um gesto, um sinal], eu acho que fez assim quando ele passava lá....

FERNANDA: Ah, então, sempre tinha um espião.

SENO: *É, numa turma grande assim, é a mesma coisa que esses presídios agora. Se não tem cuidado lá, eles vão tudo escapar, todo mundo, né. [...] Um tinha que obedecer o outro também. Tinha que obedecer. Eu achei certo, se ele me castigou, às vezes, eu mereci. Eu ainda tenho um elogio pra ele. Se ele não faz isso, os alunos tomam conta dele lá, porque era muita gurizada, gurizada de 12 anos, 12, 13 anos são já violentos, às vezes, né. Hoje eles levam faca e revolver já [grifos meus].*

Na narrativa de seu Seno, observo que se fazem presentes as questões sobre o exame e seus efeitos, apresentadas por Foucault (2002b), Dreyfus e Rabinow (1995) e Veiga-Neto (1996) e acima destacadas. Seu Seno refere-se à sensação vivenciada pelos estudantes por

estarem constantemente vigiados pelo funileiro, que, com gestos e sem o pedido do professor, indicava os culpados pela desordem; menciona a possibilidade de comparar as atitudes dos alunos e classificá-los por isso, fazendo com que alguns possam sair para o recreio, cantando e brincando com os colegas, enquanto outros permanecem na sala de aula; e, além disso, explicita a auto-regulação produzida nos estudantes, fazendo com que sintam “a culpa” pelos castigos que recebem. Como disse seu Seno: “Se ele me castigou, eu mereci”.

Sílvio Gallo (2004), ao discutir sobre o exame, assinala que, por meio desse instrumento disciplinar, a escola pode administrar os comportamentos e saberes dos estudantes tanto pelo processo de transmissão dos conhecimentos quanto na dimensão política, por técnicas que permitem sancionar e castigar. Em suas palavras:

O professor, assim, além de ser aquele que tem o poder de transmitir conhecimentos, dado o seu saber acumulado, é também aquele que tem o poder de cobrar dos alunos o conhecimento que lhes foi transmitido, tornando o seu poder muito mais “visível”, muito mais palpável e menos abstrato, pois sua é também a mão que pune, através do castigo físico ou simplesmente através da nota e das complicações na vida acadêmica, no caso de o aluno não ser bem-sucedido no exame (IBIDEM, p.94).

As descrições presentes nos relatórios elaborados a partir dos exames fazem com que cada professor, aluno e escola se tornem um “caso”, constituindo-se em objeto para o saber e investimento para o poder. Esse “caso” é, justamente, a terceira e última questão sobre o exame, analisada por Foucault (2002b). Segundo o autor, o caso “é o indivíduo tal como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; e é também o indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído, etc.” (IBIDEM, p.159).

Tendo apontado as três questões que confluem para o exercício do exame, observo que esse instrumento disciplinar está diretamente envolvido na produção de indivíduos como efeito e objeto de poder. Afirmo Foucault:

O exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber. É ele que, combinando vigilância hierárquica e sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares da repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de composição ótima das aptidões (IBIDEM, p.160).

Neste capítulo, em que analisei o poder disciplinar e o uso que faz de seus três instrumentos – vigilância hierárquica, sanção normalizadora e o exame –, espero ter apontado

algumas das formas como o poder se exerceu nas relações pedagógicas efetivadas na escola de Costão ao longo do período da Campanha de Nacionalização, produzindo ao mesmo tempo sujeitos dóceis e produtivos. Como busquei indicar, essa produção se realizaria a partir de técnicas como a vigilância, o controle, o exercício, a inspeção e o próprio exame, moldando e afetando as condutas dos sujeitos para que se tornem pessoas de um determinado modo.

PARTE 3 - A MATEMÁTICA ESCOLAR EM COSTÃO NO PERÍODO DA CAMPANHA DE NACIONALIZAÇÃO

Nos capítulos anteriores, analisei as tecnologias de poder postas em funcionamento sobre os descendentes de alemães no estado do Rio Grande do Sul no período da Campanha de Nacionalização, com vistas à sua regulação tanto na população, quanto no âmbito da escola de Costão. Passo a problematizar, nesta terceira parte da tese, a matemática escolar daquele tempo e espaço estudados. Para essa discussão, organizei três capítulos.

No primeiro, elenco alguns elementos das teorizações pós-estruturalistas, em sua vertente associada ao pensamento de Michel Foucault. Tais teorizações problematizam os ideais do projeto moderno, colocando sob suspeição algumas de suas premissas, como: o sujeito unitário, guiado por uma razão transcendental; as verdades absolutas e o progresso constante. Servindo-me das lentes pós-estruturalistas, analiso, ainda, o campo da Etnomatemática – a caixa de ferramentas escolhida para examinar a matemática escolar posta em ação na escola de Costão durante a Campanha de Nacionalização.

A partir das problematizações suscitadas pela Etnomatemática, examinei o material de pesquisa reunido. Essa análise, construída nos Capítulos 6 e 7 da tese, mostrou que a matemática escolar de Costão foi sendo constituída como um jogo de linguagem marcado pela escrita, linearidade, abstração, sustentando-se em pré-requisitos, como a tabuada. Além disso, pode-se dizer que a matemática escolar, pela imposição de uma determinada língua na escola, pelas atividades escolares e pelo próprio conhecimento matemático, engendrava mecanismos de regulação do pensamento dos escolares.

5 A SOBERANIA MODERNA EM QUESTÃO

Neste capítulo, busco discutir algumas das principais problematizações suscitadas pela perspectiva pós-estruturalista³⁴, especialmente aquela vertente associada ao pensamento de Foucault. Tal perspectiva possibilita a produção de outros olhares sobre a ciência moderna, as idéias de progresso constante, razão universal, verdade absoluta, sujeito dotado de uma racionalidade objetiva, entre outras que fundamentam o projeto moderno para a sociedade, para a educação e, mais especificamente, para a educação matemática. Servindo-me dessas teorizações, problematizo também o campo da Etnomatemática, a caixa de ferramentas escolhida para examinar a matemática escolar posta em ação na escola de Costão, ao longo da Campanha de Nacionalização.

A produção teórica de Bauman tem contribuído para as discussões das questões acima elencadas. Em uma entrevista publicada no jornal *Folha de São Paulo*, Bauman (2003b) assinala que, nesta presente fase, marcada pelos processos de globalização, a possibilidade de instituímos quadros de referências torna-se praticamente efêmera, uma vez que os postos de trabalhos, os nossos relacionamentos humanos e aquelas certezas e convicções do mundo moderno estão cada vez mais temporárias e em permanente fluxo. Estamos vivendo, segundo o autor, um período denominado de “modernidade fluida”³⁵.

Bauman (2001, p.9) emprega a expressão “liquidez” para caracterizar o estado da sociedade atual e estabelece uma analogia desta com a “solidez” que marcaria o período anterior. Em sua metáfora, o autor expressa que os líquidos, não se atendo a uma forma fixa e estável, não prendem o espaço nem aprisionam o tempo, movendo-se mais rapidamente do que os sólidos. Em função dessa constante possibilidade de mudança, os líquidos podem ser associados à leveza. “Essas são as razões para considerar “fluidez” ou “liquidez” como metáforas adequadas quando queremos captar a natureza da presente fase, *nova* de muitas maneiras, na história da modernidade” (IBIDEM, p.9) [grifos do autor].

³⁴ Ao considerar a perspectiva pós-estruturalista, seguindo Michael Peters (2000, p. 9), assumo a posição de que o prefixo “pós” não se relaciona com algo posterior – no sentido de ultrapassar cronologicamente –, mas a um pensamento que apresenta algumas rupturas e continuidades ao seu objeto teórico: o estruturalismo. Além disso, o autor afirma a impossibilidade de entendermos essa perspectiva como unificada e capaz de agregar significados fixos e estáveis.

³⁵ Assim como Bauman utiliza a expressão *modernidade fluida* para caracterizar a presente fase, autores como Jean-François Lyotard (1999, 1990), Peters (2000) e o próprio Bauman, em outros momentos, utilizam a expressão *pós-modernidade*.

A modernidade sólida, para Bauman (IBIDEM, p.10), buscava formar sólidos com as marcas da estabilidade, da fixidez e da segurança, os quais poderiam tornar o mundo mais previsível e, assim, melhor regulado. Essa procura pela ordem, equilíbrio e também pela regulação desconsidera a contingência, a variedade ou a instabilidade. Assim, as diferentes características presentes nos líquidos e sólidos fazem com que o autor associe à modernidade fluida as marcas da difusão e capilaridade, enquanto a modernidade sólida passa a se configurar como pesada, condensada e sistêmica.

Além disso, Bauman destaca que, na modernidade fluida, estariam exauridas as ilusões modernas de uma sociedade justa onde as necessidades humanas seriam satisfeitas e onde predominaria uma ordem “em que tudo é colocado no lugar certo, nada que esteja deslocado persiste e nenhum lugar é posto em dúvida; [...] porque se sabe tudo o que deve ser sabido” (IBIDEM, p.37). Vivemos, segundo o sociólogo, em um período marcado pela incerteza, que “já não é vista como um mero inconveniente temporário, que com o esforço devido possa ser ou abrandado ou inteiramente transposto. O mundo pós-moderno está se preparando para a vida sob uma condição de incerteza que é permanente e irreduzível” (1998, p.32).

Essa incerteza permanente é também discutida por David Harvey (2004) ao analisar a sociedade atual. O autor expressa que, nos processos econômicos, sociais e políticos do mundo contemporâneo, se fazem presentes as marcas da volatilidade, efemeridade e fragmentação, acarretando mudanças nas próprias formas de concebermos o tempo e o espaço. Para Harvey, estamos passando por uma “compressão do tempo-espaço” (IBIDEM, p.219), que estaria alterando a maneira como concebemos o mundo para nós mesmos. Nas palavras do autor:

À medida que o espaço parece encolher numa “aldeia global” de telecomunicações e numa “espaçonave terra” de interdependências ecológicas e econômicas – para usar apenas duas imagens conhecidas e corriqueiras – e que os horizontes temporais se reduzem a um ponto em que só existe o presente (o mundo do esquizofrênico), temos de aprender a lidar com um avassalador sentido de *compressão* dos nossos mundos espacial e temporal (IBIDEM, p.219) [grifos do autor].

Analisando as mudanças ocorridas em nossas maneiras de conceber a realidade, as quais nos fazem conviver com a incerteza permanente, com a compressão do tempo e do espaço e com a queda de quadros de referência fixos, para citar apenas alguns, Veiga-Neto destaca que tais fenômenos colocam em questão “as boas âncoras que nos mantinham mais estáveis (e, conseqüentemente, presos) à episteme de fundo da modernidade” (2004a, p.44).

Nesse sentido, o autor expressa que, ao invés de buscarmos explicações para a não-realização dos ideais do projeto moderno, é o próprio projeto que passa a ser questionado, acarretando a problematização de algumas de suas premissas, como o sujeito dotado de uma racionalidade objetiva e de uma razão transcendental.

Com os questionamentos suscitados pelas teorizações pós-estruturalistas, a concepção moderna de um sujeito unitário, guiado pela razão, crítico, consciente e emancipado torna-se abalada. Ao invés de uma essência transcendental, o sujeito passa a ser compreendido como uma invenção social e histórica, dependente do sistema lingüístico. Tais problematizações ancoram-se na produção de autores como Foucault. O filósofo (1995b), ao destacar o objetivo de seu trabalho nos últimos anos de sua vida, exprime que este não estaria centrado na análise do fenômeno do poder, mas na constituição do sujeito. Foucault expressa:

Talvez, o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos. Temos que imaginar e construir o que poderíamos ser para nos livrarmos deste “duplo constrangimento” político, que é a simultânea individualização e totalização própria às estruturas do poder moderno. A conclusão seria que o problema político, ético, social e filosófico de nossos dias não consiste em tentar libertar o indivíduo do Estado nem das instituições do Estado, porém nos libertarmos tanto do Estado quanto do tipo de individualização que a ele se liga. Temos que promover novas formas de subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposta há vários séculos (IBIDEM, p.239).

Analisando a contribuição de Foucault para o exame das metanarrativas iluministas – como o sujeito centrado, único e ahistórico –, Veiga-Neto expressa que o filósofo discutiu não apenas como foi sendo engendrada essa concepção moderna de sujeito, mas também “de que maneira nós mesmos nos constituímos como sujeitos modernos, isso é, de que maneira cada um de nós se torna esta entidade a que chamamos de sujeito moderno” (2003b, p.131). Em outro estudo, Veiga-Neto (2004a, p.52) também problematiza esta questão, afirmando a necessidade de analisarmos o modelo de sujeito (homem, branco, ocidental, heterossexual) imposto pelos construtores da Modernidade. São essas características de imposição e invenção que se tornam abaladas pela perspectiva pós-estruturalista.

Também Tomaz Tadeu da Silva (1999, p.113) afirma que essa concepção de sujeito emancipado, livre e racional está baseada no pressuposto fundacional que caracteriza as próprias noções modernas de um sujeito unitário guiado por sua razão. Conferindo a esse sujeito o caráter de invenção, ao mesmo tempo em que aponta para a sua desconstrução, as teorizações pós-estruturalistas problematizam também as idéias iluministas de razão e

totalidade, que deixam suas marcas de transcendência e passam a ser compreendidas como resultado de um determinado tipo de pensamento, associado aos homens brancos, ocidentais e urbanos.

Autores como Veiga-Neto (2004a,1995) e Silva (2000a, 2000b,1999,1995) afirmam que as promessas tecidas pelo Iluminismo – tais como um sujeito unitário, guiado por uma razão transcendental, a supremacia da ciência ou do progresso constante – têm estado cada vez mais distantes e que mediante as lentes pós-estruturalistas, se pode mencionar que as construções modernas, tais como a escola, o currículo e a própria matemática escolar, se tornam também abaladas. Lyotard (1999) enfatiza que as idéias elaboradas no Iluminismo assinalam o grande papel da escola como instituição capaz de tornar os cidadãos “senhores do seu próprio destino”. Afirmo ele que, para o ideal moderno,

o progresso das ciências, das técnicas, das artes e das liberdades políticas emancipará a humanidade inteira da ignorância, da pobreza, da incultura, do despotismo, e não fará apenas homens felizes, mas, nomeadamente graças à Escola, cidadãos esclarecidos, senhores do seu próprio destino (IBIDEM, p.101).

Configura-se, então, o grande papel da escola como local capaz de “conduzir a humanidade em direção ao progresso”. Silva (1995) enfatiza que, sendo o sujeito moderno contestado – em suas idéias de racionalidade e unidade –, a própria noção de educação se torna abalada. “Afinal, a possibilidade da educação e da pedagogia repousa precisamente no pressuposto da existência de um sujeito unitário e centrado e na finalidade da educação como a construção de sua autonomia, independência e emancipação” (IBIDEM, p.248). Eu acrescentaria que também a matemática escolar pode ser posta sob suspeição, uma vez que pressupõe a existência de um sujeito centrado, guiado pela razão, que o conduziria a uma suposta autonomia.

Como até aqui busquei apontar, há uma multiplicidade de idéias e a conseqüente dificuldade em generalizar os numerosos discursos que constituem o pensamento pós-estruturalista. Mesmo com essa pluralidade, pode-se dizer que os estudos vinculados a esse pensamento – como aqueles desenvolvidos por Peters (2000), Veiga-Neto (2004a, 1995) e Silva (1995) – convergem para discussões que colocam sob suspeição os ideais do projeto iluminista. Ao enfatizar essa relação, considero pertinente ressaltar, seguindo Hardt e Negri (2004, p.158), a necessidade de examinarmos o entendimento de Iluminismo presente nas problematizações da perspectiva pós-estruturalista.

Regulamentar sujeitos livres, para Hardt e Negri, se constituiria em uma das premissas do Iluminismo, evitando-se, assim, que a multidão fosse compreendida “numa relação direta e imediata com a divindade e a natureza” (IBIDEM, p.96). Dessa forma, um mecanismo capaz de estabelecer essa mediação passaria a ser engendrado, tornando-se uma condição para as ações humanas. Nas palavras dos autores: “natureza e experiência são irreconhecíveis salvo por intermédio do *filtro dos fenômenos*; o conhecimento humano não pode ser adquirido exceto por meio da reflexão *do intelecto*; e o mundo ético é incomunicável a não ser pelo *esquematismo da razão*” (IBIDEM, p.96) [grifos dos autores].

Discutindo sobre o projeto iluminista, Harvey assinala que esse movimento considerava, entre outras questões, a evidência de uma única resposta (clara e exata) a qualquer pergunta, fazendo com que o mundo pudesse “ser controlado e organizado de modo racional se ao menos se pudesse apreendê-lo e representá-lo de maneira correta” (2004, p.35). Para isso, presumir-se-ia a “existência de um único modo correto de representação que, caso pudesse ser descoberto (e era para isso que todos os empreendimentos matemáticos e científicos estavam voltados), forneceria os meios para os fins iluministas” (IBIDEM, p.36). O pensamento científico e matemático, dessa forma, vai sendo constituído como um dos fundamentos do projeto iluminista.

A análise desenvolvida por Foucault (2002c) sobre o Iluminismo, ou a problemática das Luzes, enfatiza que esse movimento criou as condições para o surgimento da ciência moderna. Seguindo o filósofo, ao invés de considerarmos esse período como “a caminhada do dia dissipando a noite” ou como a luta dos conhecimentos “corretos e dignos” contra a ignorância ou da “verdade” contra o erro, é necessário compreender o Iluminismo como “um imenso e múltiplo combate dos saberes uns contra os outros – dos saberes que se opõem entre si por sua morfologia própria, por seus detentores inimigos uns dos outros e por seus efeitos de poder intrínsecos” (IBIDEM, p.214).

Para Foucault, nesse processo de luta entre os saberes desencadeado pelo Iluminismo, capaz de engendrar a disciplina ou campo denominado ciência, há a intervenção do Estado mediante quatro procedimentos: o primeiro é a eliminação e desqualificação daqueles saberes considerados inúteis ou insignificantes; o segundo é o processo de normalização operado entre os saberes para ajustá-los uns aos outros a fim de torná-los intercambiáveis; o terceiro procedimento é a classificação hierárquica, que permite distribuir os conhecimentos em escalas do mais simples ao complexo, ou do específico ao geral; e, por último, a centralização

piramidal, que possibilita o controle e a seleção dos conteúdos que passarão a constituir a ciência. Enfim, pode-se dizer que:

O século XVIII foi o século do disciplinamento dos saberes, ou seja, da organização interna de cada saber como uma disciplina tendo, em seu campo próprio, a um só tempo critérios de seleção que permitem descartar o falso saber, o não-saber, formas de normalização e de homogeneização dos conteúdos, formas de hierarquização e, enfim, uma organização interna de centralização desses saberes em torno de um tipo de axiomatização de fato. Logo, organização dos saberes como disciplina e, de outro lado, escalonamento desses saberes assim disciplinados do interior, sua intercomunicação, sua distribuição, sua hierarquização recíproca numa espécie de campo global ou de disciplina global a que chamam precisamente a “ciência” (IBIDEM, p.217-218).

O disciplinamento dos saberes, para Foucault, possibilitou, ainda, a constituição da Universidade como instituição capaz de operar na seleção, classificação e distribuição de conhecimentos na sociedade e também o engendramento de mecanismos de controle sobre a “regularidade das enunciações”, ou seja, “o problema será saber quem falou e se era qualificado para falar, em que nível se situa esse enunciado, em que conjunto se pode colocá-lo, em que e em que medida ele é conforme a outras formas e a outras tipologias de saber” (IBIDEM, p.220). Tais processos, para o filósofo, criaram novas relações entre poder e saber, permitindo a organização da ciência moderna.

Os argumentos discutidos por Foucault sobre o disciplinamento dos saberes relacionam-se com sua análise sobre a produção do discurso. O filósofo (2001a) expressa que tal produção, em todas as sociedades, é “controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”³⁶ (IBIDEM, p.21).

Analisando os sistemas de exclusão presentes na produção do discurso, Foucault exprime que estes são postos em ação pelas instâncias institucionais (como a pedagogia, os livros, a biblioteca ou os laboratórios) e também “pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído” (IBIDEM, p.17). Um dos procedimentos de controle dos discursos mencionado pelo filósofo é a disciplina. Para ele, as disciplinas são compostas por proposições que precisam respeitar

³⁶ Foucault destaca que a produção do discurso é controlada por procedimentos externos e internos. Os primeiros atuam do exterior e “funcionam como sistemas de exclusão; concernem, sem dúvida, à parte do discurso que põe em jogo o poder e o desejo”. Já os procedimentos internos operam “a título de princípios de classificação, de ordenação, de distribuição” (2001a, p.21).

certas regras e padrões, acarretando a delimitação tanto do que conta como “verdadeiro” ou “falso”, quanto de quem será qualificado para proferir essa “verdade”. Nas palavras de Foucault: “Cada disciplina reconhece proposições verdadeiras e falsas; mas ela repele, para fora de suas margens, toda uma teratologia do saber” (IBIDEM, p.33).

Seguindo os argumentos do filósofo, pode-se compreender que, no Iluminismo, mediante os processos de eliminação, normalização, classificação e centralização que passam a operar entre os saberes, se criam as condições para o surgimento de disciplinas, como a ciência moderna. Tais disciplinas delimitam o que conta como “verdadeiro” ou “falso” nessas áreas do conhecimento e quem passa a deter a posição de enunciador destas “verdades”.

Lizcano (2006, p.239) também analisa a atividade científica, destacando seus processos de normalização, classificação e hierarquização. O autor afirma que todas as civilizações se constituem pela criação e imposição de uma ordem que conduz à expulsão de certos elementos, que, por não se enquadrarem na norma estabelecida, passam a ser denominados de resíduos ou restos. Porém, salienta Lizcano, esses resíduos consistem em uma ameaça a ser enfrentada para a garantia da ordem tão sonhada pelo mundo moderno.

Essa ameaça que os “resíduos” acarretam para a ordem constitui, para Lizcano (IBIDEM), um problema a ser enfrentado pelas diferentes culturas, pois, na tentativa de expulsar os elementos que trazem “perigo” à limpeza tão sonhada, tanto esses resíduos quanto a própria ordem se refazem. “Por um lado, como ameaça, os resíduos têm de dissolver-se para perder toda identidade”, porém, “por outro lado, sem seus excrementos, a ordem se torna estéril” (IBIDEM, p.240). Prossegue o autor destacando que esse processo de busca pela ordem segue quatro premissas:

- a) separação ou demarcação entre dois âmbitos (puro/impuro), b) manutenção sistemática da exclusão mediante uma série de tabus e regras protetoras, c) institucionalização do esquecimento/destruição dos passos anteriores e d) reelaboração permanente dos resíduos contaminantes que, apesar de tudo, reaparecem sem cessar e por onde quer que seja (IBIDEM, p.240) [tradução minha].

Essas idéias estão presentes, segundo Lizcano, na própria concepção de ciência que a Modernidade toma como “sagrada”. Além disto, as quatro premissas anunciadas acima afetariam, para o autor, a atividade científica em duas direções: uma delas está associada ao modo de produzir a ciência, selecionando alguns procedimentos e formas de constituí-la ao mesmo tempo em que se desconsideram outras; e a segunda está vinculada à forma pela qual

cada grupo cultural passa a conceber a ciência, hierarquizando saberes ou atribuindo autoridade aos seus produtores, que são considerados “especialistas” (IBIDEM, p.242).

Seguindo os argumentos até aqui apresentados, poder-se-ia afirmar que, ao problematizar o Iluminismo, as teorizações pós-estruturalistas colocam sob suspeição a soberania moderna e os mecanismos que a sustentam, como a ciência. Essa análise é empreendida por Esther Díaz (2005, p.56). A autora destaca que as bases de nossa cultura ocidental (e, particularmente, da ciência) estão vinculadas à Grécia do século V a.C., mas que se consolidam na Modernidade, quando há a busca pela ordem e tentativa de eliminar o caos, fazendo com que “a” verdade possa ser conhecida e determinada por meio do desenvolvimento da razão.

Apoiando-se em Kant, Díaz (2005, p.19) destaca que a ciência moderna, guiada pela razão e por leis universais estabelecidas *a priori*, passa a ser significada, na Modernidade, como conhecimento. Nessa mesma direção, Rubén Prado (2000, p.47) enfatiza que a idéia de uma racionalidade plena, que sustenta o projeto moderno, se baseia em algumas crenças, como: possibilidade de uma ordem racional-matemática no mundo, confiança absoluta no poder da razão, busca por um conhecimento universal e necessário, além da fé no progresso social como consequência do desenvolvimento da ciência. Engendra-se, dessa forma, a noção de ciência como modelo de conhecimento. “É assim que, desde a modernidade – origem recente de nossa atual idéia de conhecimento científico – “razão” e “verdade” são pensados quase como sinônimos de ‘razão científica’ e de ‘verdade científica’ (IBIDEM, p.49).

Já no século XIX, para Díaz (2005), iniciam-se rupturas no universo teórico da ciência moderna por meio de movimentos, como: a enunciação do segundo princípio da termodinâmica, a biologia evolucionista, as geometrias não-euclidianas, a teoria da relatividade, a mecânica quântica, os estudos astronômicos, o desenvolvimento das ciências sociais, entre outros. Assim, seguindo a autora (IBIDEM, p.25), pode-se dizer que hoje a ciência (moderna) passa por uma crise, marcada por dimensões externas e internas.

As dimensões externas relacionam-se com a queda de fundamentos últimos ou de referenciais universais, como leis imutáveis e deterministas sobre as quais se baseava o conhecimento científico. Ao mesmo tempo, a noção de uma ciência capaz de produzir progresso e garantir um futuro melhor não se sustenta, uma vez que cresce em nossa sociedade o número de miseráveis, aumentam as taxas de desemprego e a degradação do meio ambiente, entre tantos outros mal-estares. “O conflito externo se origina na comprovação de

que a ciência, através de suas aplicações tecnológicas, produz bem-estar, porém também produz destruição” (IBIDEM, p.25).

Já as dimensões internas da crise da ciência moderna, para Díaz (IBIDEM), vinculam-se aos conflitos presentes na constituição de teorias sólidas, mas incomensuráveis entre si, que rompem com a possibilidade de se produzir um pensamento totalizante ou metanarrativas capazes de explicar todos os fatos ou fenômenos da natureza, como buscava a Modernidade. Dessa forma, conhecimentos considerados sacralizados, como as ciências “duras”, em particular, a matemática, passam a ser discutidos e problematizados.

Os argumentos de Díaz a respeito da crise da ciência moderna relacionam-se também com a análise desenvolvida por Mauro Lúcio Leitão Condé (2004a) sobre a “crise da razão”. Baseando-se na obra de Wittgenstein³⁷, Condé destaca que, com a pós-modernidade, prolifera a busca por múltiplas interpretações dos fatos e fenômenos de nossa sociedade, ao mesmo tempo em que se inicia uma “espécie de suspeita do lugar a partir do qual essas interpretações são construídas, isto é, da própria idéia de razão” (IBIDEM, p.16).

Para Condé (IBIDEM, p.17), se o projeto moderno sustentava-se na crença de que pela razão (única, universal e *a priori*), seria possível dominar a natureza e conduzir os homens por um caminho de verdade e progresso, já no século XIX, como os parágrafos anteriores destacaram, as bases de tal projeto são postas em suspeição, acarretando a busca por outros modelos de racionalidade. Em outro estudo, o autor (2004b, p.2) destaca que movimentos desencadeados a partir da segunda metade do século XIX e início do século XX, como a crise das matemáticas, a teoria da evolução, o surgimento das ciências humanas, teoria da relatividade na física, entre outros, desencadearam novas possibilidades para o saber, rechaçando a idéia de uma racionalidade científica universal, baseada em fundamentos últimos e verdadeiros. Seguindo Wittgenstein, afirma Condé (2004a, p.29): “[...] é preciso voltar ao atrito do solo áspero (I.F. §107)³⁸ das práticas sociais e aí estabelecer os critérios de nossa racionalidade”.

Pelo exposto até aqui, diria que as teorizações pós-estruturalistas, ao colocarem sob suspeição o projeto moderno e, conseqüentemente, a ciência moderna, permitem que seja problematizada a existência de uma linguagem matemática única e totalizante, sustentada em uma racionalidade específica, com as marcas da assepsia, ordem e abstração. É nessa

³⁷ No próximo capítulo, serão discutidas idéias de Wittgenstein que têm sido úteis nas formulações mais recentes do pensamento etnomatemático.

³⁸ O autor está referindo-se ao aforismo 107 do livro *Investigações Filosóficas*, de Wittgenstein.

perspectiva que situo o campo da Etnomatemática, que será usado como caixa de ferramentas para analisar a matemática escolar posta em ação na escola de Costão no período da Campanha de Nacionalização.

5.1 A Etnomatemática

A Etnomatemática emerge como uma perspectiva³⁹ da Educação Matemática em meados da década de 70 do século passado, com os estudos de Ubiratan D'Ambrosio (D'AMBROSIO, 2006, 2004a, 2001, 1997; KNIJNIK, 2006a, BARTON, 2004). Desde então, pode-se identificar o discurso da Etnomatemática em dissertações, teses, pesquisas, publicações e nos mais diversos congressos, seminários e simpósios realizados na área da Educação Matemática⁴⁰, fazendo com que essa perspectiva tenha, atualmente, uma inserção internacional⁴¹.

Sendo referido como possivelmente o autor mais influente na produção etnomatemática, D'Ambrosio expressa que essa perspectiva busca “entender o saber/fazer matemático ao longo da história da humanidade, contextualizado em diferentes grupos de interesse, comunidades, povos e nações” (2001, p.17). Assim, a literatura etnomatemática destaca a relevância do exame das matemáticas produzidas pelos mais diversos grupos sociais, especificamente suas formas de organizar, gerar e disseminar os conhecimentos (matemáticos) presentes em suas culturas. Tais entendimentos possivelmente emergem de

³⁹ Ao referir-me à Etnomatemática como uma perspectiva da Educação Matemática, acompanho a discussão realizada por Silva (2005) quando afirma que as perspectivas não convergem para um ponto único, para algo totalizante que as conciliaria como uma perspectiva “verdadeira”. Para o autor, “não existe nenhum ponto único, nenhuma perspectiva global e integradora. Só existem perspectivas – múltiplas, divergentes, refratárias à totalização e à integração. As perspectivas são avessas à síntese, à assimilação e à incorporação” (IBIDEM, p.4).

⁴⁰ É vasta a literatura pertinente ao campo da Etnomatemática. Além de uma variedade de livros, artigos, dissertações e teses produzidas nesta área, cabe salientar a constituição de associações, como o *International Study Group of Ethnomathematics/ISGEm*, que divulga, bianualmente, em inglês e espanhol, desde agosto de 1995, resultados de pesquisas, resenhas de livros ou artigos e notícias vinculadas à Etnomatemática. No Brasil, destaca-se também o Grupo de Estudo Internacional de Etnomatemática, Seção Brasileira do International Study Group on Ethnomathematics, que se constituiu em 2004 e difunde a produção desta área no Brasil. Eventos importantes são os Congressos Internacionais de Etnomatemática, já realizados em Granada, Espanha (1998); Outro Preto, Brasil (2002); e em Auckland, Nova Zelândia (2006). No Brasil, ocorreram também, em São Paulo (2000) e em Natal (2003), as primeiras edições do Congresso Brasileiro de Etnomatemática.

⁴¹ O estudo de Knijnik (2004b), intitulado “Itinerários da Etnomatemática: questões e desafios sobre o cultural, o social e o político na educação matemática”, aborda uma discussão sobre a inserção dessa perspectiva no âmbito nacional e internacional, apresentando e examinando pesquisas desenvolvidas nesta área. Como evidência desta expansão internacional, pode-se mencionar também a publicação de uma edição especial da Revista *Scientific American* (n.11, 2005) sobre a Etnomatemática, na qual foram divulgados trabalhos desenvolvidos com grupos de diversas regiões do mundo.

uma das formulações de D’Ambrosio (2006, 2005, 2001, 1997) sobre a Etnomatemática, que tem sido exaustivamente citada:

Indivíduos e povos têm, ao longo de suas existências e ao longo da história, criado e desenvolvido instrumentos de reflexão, de observação, instrumentos teóricos e, associados a esses, técnicas, habilidades (*teorias, techné, ticas*) para explicar, entender, conhecer, aprender (*matema*), para saber e fazer como resposta a necessidades de sobrevivência e de transcendência, em ambientes naturais, sociais, e culturais (*etnos*) os mais diversos. Daí chamarmos o exposto acima de *programa*⁴² *etnomatemática* (D’AMBROSIO, 2001, p.60) [grifos do autor].

Além da influência dos estudos de D’Ambrosio na constituição das bases do pensamento etnomatemático, é relevante também a produção da matemática Marcia Ascher (2005, 1997, 1991), cujas pesquisas, produzidas em colaboração com o antropólogo Robert Ascher, se centram no exame das matemáticas geradas por grupos com nenhuma ou pouca escolaridade, como os Inuit, Navajo e Iroquois, do Norte da América; Incas, do Sul da América; Malekula, Warlpiri e Maori, da Oceania; Tshokwe, Bushoong e Kpelle, da África. Seus trabalhos investigativos evidenciam que modos específicos de contar, desenhar, jogar, organizar o espaço e até mesmo identificar os números existem em todas as culturas, mas que cada uma delas sistematiza, expressa e apresenta seus saberes matemáticos de formas diferentes.

Ascher (1991) caracteriza seus trabalhos como etnomatemáticos pelo fato de suas investigações se configurarem no exame das matemáticas geradas por povos com pouca ou nenhuma escolaridade, que se diferenciam (e por isso não se enquadram) do conjunto de conhecimentos identificados como matemática. Além disso, a autora destaca que seus estudos envolvem a compreensão de vários aspectos das culturas dos grupos investigados, sendo seus saberes matemáticos apenas uma das dimensões de suas pesquisas (IBIDEM, p.191).

Sobre o uso da expressão “Etnomatemática”, cabe destacar, ainda, que Ascher (2006) a utilizava independentemente da produção de D’Ambrosio. Em uma carta publicada no Boletim do ISGEm – Grupo Internacional de Estudos de Etnomatemática, em 1986, afirma a autora:

⁴² D’Ambrosio apóia-se em Lakatos para referir-se à Etnomatemática como um programa que “incorpora o reconhecimento de dinâmica cultural [...] como sendo intrínseca a todo conhecimento” (2004c, p.137). Uma discussão sobre a relevância do pensamento de Lakatos para a Etnomatemática, especialmente para os estudos de D’Ambrosio, é realizada por Knijnik (2004b).

Recentemente, em colaboração com um antropólogo (meu esposo), escrevi um artigo intitulado: “Etnomatemática”. Nele definimos o termo como um estudo sério das idéias matemáticas de povos analfabetos. Nessa oportunidade, desconhecíamos o trabalho do Dr. D’Ambrosio. A princípio, o artigo pretende esclarecer alguns mal-entendidos que aparecem na literatura acerca das possibilidades da Etnomatemática. O artigo aparecerá em 1986, em *History of Science*, que se publica na Inglaterra. Considero que o artigo em sua extensa bibliografia será de interesse para seus membros. Seu uso do termo parece incluir o nosso. De todas as maneiras, nossos propósitos são semelhantes, ou seja, ampliar a percepção da matemática para incluir mais do que fazem os profissionais ocidentais (ASCHER, 2006, *online*) [tradução minha].

Desde sua emergência, a Etnomatemática vem se constituindo como um campo vasto e heterogêneo, impossibilitando a enunciação de generalizações no que diz respeito a seus aportes teórico-metodológicos, como mostram os trabalhos de Knijnik (2006a, 2004b), Frankenstein e Powell (1997), Ferreira (2004) e Monteiro (2004). No âmbito brasileiro, essa questão é evidenciada no estudo de Conrado (2005), em que a autora desenvolveu uma espécie de “estado da arte da Etnomatemática”, analisando a produção científica brasileira nessa área mediante o exame de dissertações e teses. Seu trabalho mostra que o campo da Etnomatemática é diverso em relação aos referenciais teóricos que o sustentam, bem como pelo seu interesse de investigação.

Conrado (IBIDEM) afirma que, em relação à sustentação teórica, a Etnomatemática está constituída por estudos vinculados à Psicologia Cognitiva, ao pensamento de Paulo Freire e a áreas como a Filosofia, a Antropologia, a História da Matemática, a Sociologia e a Lingüística. Em relação aos interesses de investigação, a autora organiza os trabalhos em cinco categorias⁴³: aqueles centrados no exame das matemáticas geradas por diferentes grupos culturais – como os de Ferreira (2002), Scandiuzzi (2006), Amancio (2002), Bello (2002); os que têm como foco a análise das matemáticas produzidas por grupos culturais específicos e seus vínculos com o currículo escolar – tais como os de Knijnik (2004a, 2001), Medeiros (2005), Santos (2004), Duarte (2003), Giongo (2001); aqueles que promovem e problematizam intervenções pedagógicas – como os de Knijnik (2006a, 2004c), Mello

⁴³ Como bem argumenta Knijnik, qualquer tentativa de classificar ou categorizar é problemática, uma vez que essa operação “permite que alguns aspectos sejam enfatizados, impossibilitando que outros possam ser melhor compreendidos” (2004b, p.20). Ciente dessa limitação, em seu trabalho, a autora analisa alguns dos itinerários percorridos pela Etnomatemática, examinando pesquisas desenvolvidas nessa área. Para realizar um mapeamento desses estudos, foram considerados como eixos organizadores cinco temáticas: Etnomatemática e Educação indígena; Etnomatemática e Educação urbana; Etnomatemática e Educação rural; Etnomatemática, epistemologia e História da Matemática; e Etnomatemática e formação de professores. Nesta seção, ao apresentar algumas pesquisas que constituem o campo da Etnomatemática, utilizei-me da categorização proposta por Conrado (2005), mesmo ciente de que esse processo é problemático e envolve limitações, como antes destaquei, apoiando-me em Knijnik (2004b).

(2006), Leites (2005), Wanderer (2001) e Halmenschlager (2001); os que discutem especificamente a formação de professores – como os de Domite (2004, 2000), Schmitz (2004), Bello (2006); e aqueles que buscam, sob diferentes perspectivas, aprofundar questões teórico-metodológicas que sustentam o campo da Etnomatemática⁴⁴.

Mesmo com essa pluralidade de temáticas, diria que os trabalhos investigativos da área da etnomatemática convergem para duas direções: por um lado, possibilitam identificar, reconhecer e valorizar as matemáticas⁴⁵ produzidas em diferentes formas de vida – como evidenciam as pesquisas mencionadas acima; por outro, problematizam a própria linguagem matemática transmitida e ensinada nas academias e escolas – como mostram os estudos de D’Ambrosio (2004b), Lizcano (2004) e George Gheverghese Joseph (1996), que passo a destacar.

D’Ambrosio (2004b) enfatiza que a disciplina matemática se desenvolveu na Europa, chegando à sua forma atual nos séculos XVI e XVII. Excluindo outras formas de pensar e fazer matemática, a maneira estruturada que conhecemos atualmente foi nos sendo imposta como “a ciência dos números e das formas, das relações e das medidas, das inferências, e suas características apontam para precisão, rigor e exatidão” (IBIDEM, p.48).

A análise de Lizcano (2004) vincula-se à discussão empreendida por D’Ambrosio. Examinando um texto de Galileo que afirmava ser a natureza um livro escrito pela linguagem matemática, Lizcano (IBIDEM, p.133) expressa que tal texto é exemplar para se discutir a linguagem da matemática acadêmica. Para o autor, ao afirmar-se que a natureza pode ser escrita nessa linguagem, há a constituição de um processo de legitimação do poder aspirado por uma minoria letrada – os únicos capazes de compreender a matemática e, por isso, a natureza –, ao mesmo em que põe em ação um programa de exclusão – de homens e mulheres como não-produtores do saber, salvo se dominarem a linguagem matemática. Além disto, há a

⁴⁴ Os livros *Etnomatemática, currículo e formação de professores* (KNIJNIK, WANDERER e OLIVEIRA, 2004) e *Etnomatemática: papel, valor e significado* (RIBEIRO, DOMITE, FERREIRA, 2004) também expressam essa multiplicidade de interesses de investigação que se fazem presentes no campo da Etnomatemática, reunindo pesquisas que abrangem reflexões teórico-metodológicas desse campo, análises de intervenções pedagógicas e problematizações acerca do currículo escolar e da formação de professores.

⁴⁵ O historiador e filósofo alemão Oswald Spengler (1880-1936) já anunciava que cada grupo cultural desenvolve suas próprias formas de expressão, produzindo, assim, uma multiplicidade de conhecimentos em áreas como Arte, Física, Matemática, etc. “Cada cultura tem suas próprias possibilidades de expressão, que se manifestam, amadurecem, definham e nunca mais ressuscitam. Existem numerosas plásticas fundamentalmente diferentes entre si, existem numerosas Pinturas, Matemáticas, Físicas. Cada qual tem duração limitada, cada qual está encerrada em si mesma, assim como toda espécie vegetal tem suas flores e frutas características, seu tipo peculiar de crescimento e de decadência” (1982, p.39). A contribuição das idéias de Spengler para o campo etnomatemático é destacada por D’Ambrosio (2004b) e Amâncio (2004).

exclusão de outras linguagens, que não aquela que conforma a matemática acadêmica, como geradoras de conhecimentos.

A partir de então, Lizcano (IBIDEM) expressa que a linguagem da matemática acadêmica está marcada por mecanismos de exclusão que se fazem presentes desde a sua constituição como campo de conhecimentos. Destaca três modos dessa vontade de exclusão:

O primeiro, o encontramos já no célebre letreiro ameaçador na entrada da Academia platônica: “Ninguém que não saiba geometria entra aqui”. O segundo pode ser apreciado no desprezo dos matemáticos gregos para com a logística, este cálculo prático com o que se realizavam as formas vulgares de contabilidade. A logística toma dos egípcios o uso de quebrados do numerador a unidade, o que para a aritmética pura é – literalmente – uma blasfêmia: dividir o sagrado um! [...] O terceiro exemplo se refere à introdução nas matemáticas do método de demonstração por redução ao absurdo (IBIDEM, p.133).

Sobre esse terceiro exemplo da vontade de exclusão – o método de demonstração por redução ao absurdo –, destaca Lizcano:

O raciocínio por redução ao absurdo, que Euclides adota a partir de certo momento, permitirá que a solução apareça de repente, sem que ninguém a pressinta, como caída do céu. O curioso é que, ademais, ao incorporar às matemáticas o raciocínio por redução ao absurdo, o que estão incorporando é a força coercitiva que tal raciocínio tinha nos debates na polis ateniense. Força coercitiva que, uma vez mais, se funda em uma ameaça de exclusão (IBIDEM, p.134).

Esse processo de apagar os vestígios, segundo o autor, é uma constante nas histórias da matemática, resultando nas marcas de universalidade, rigor, exatidão e assepsia que constituem a linguagem da matemática acadêmica e da matemática escolar. Apoiando-se em Nietzsche, o autor afirma, ainda, que toda a ordem e regularidade presentes no que denominamos por “a” matemática e “a” ciência “não passam de projeções sobre elas da necessidade de ordem, regularidade e sujeição de todos ao império abstrato da lei, necessidade que é característica obsessiva do homem burguês” (IBIDEM, p.136).

Lizcano destaca, ainda, que se pode compreender por matemática acadêmica “o desenvolvimento de uma série de formalismos característicos da maneira peculiar que tem certa tribo de origem européia de entender o mundo” (IBIDEM, p.126). Tal série condensa um modo muito particular de conceber o tempo e o espaço, de classificar, de instituir o que é possível e o que é impossível, constituindo-se em um conjunto de crenças muito particulares que se impôs com as marcas da exatidão, pureza e universalidade. De acordo com o autor:

Nossos números, nossa aritmética, nossa matemática são puras pela mesma razão que certos animais o são para os selvagens: são puros porque não devem ser tocados, pois formam parte deste substrato de crenças fundamentais que nos constituem e sem as quais a ordem social se destruiria (IBIDEM, p.129).

Em seus argumentos, está presente a idéia da constituição da matemática acadêmica como uma linguagem pura, exata e universal, com pretensão de “tudo descrever e compreender”, por meio da criação de crenças que atuam na manutenção da ordem social. Em função dessa possibilidade de descrever fenômenos naturais e sociais, manifestando-se como atemporal e universal, diria que a linguagem que produz a matemática acadêmica constitui uma metanarrativa. Como afirma Peters, as narrativas mestras ou metanarrativas funcionam como “uma história unificada e singular, cujo propósito é legitimar ou fundar uma série de práticas, uma auto-imagem cultural, um discurso ou uma instituição” (2000, p.18).

Os argumentos de D’Ambrosio e Lizcano relacionam-se com a análise empreendida por Joseph (1996) na área da História da Matemática. Em seu estudo, o autor destaca que os discursos vinculados à constituição da matemática acadêmica a posicionam como uma ciência baseada em “um modelo eurocêntrico com a Grécia como a fonte e a Europa como a herdeira e guardiã da herança grega” (IBIDEM, p.27). Para ele, as narrativas produzidas por grande parte dos trabalhos da História da Matemática sustentam a idéia de que tanto o progresso científico, quanto a ciência e a própria matemática acadêmica são gerados exclusivamente na Europa e que os demais grupos culturais somente terão acesso e serão capazes de desenvolvê-los se utilizarem o mesmo caminho percorrido pelos europeus.

Porém, Joseph (IBIDEM, p.29-30) destaca que as idéias predominantes sobre o desenvolvimento da matemática acadêmica como uma ciência com raízes exclusivamente gregas e europeias não se sustentam. Em primeiro lugar, pelo reconhecimento dos próprios gregos ao conhecimento adquirido por eles dos egípcios em campos como astronomia e a própria matemática. Em segundo lugar, pelo grande trabalho de arqueólogos, tradutores e intérpretes que têm mostrado a produção de saberes matemáticos na Mesopotâmia e Egito já no segundo milênio antes de Cristo, especialmente pelos babilônios, que criaram um sistema numérico posicional e produziram diferentes métodos para resolver as equações de 2º grau e relações no triângulo retângulo, mesmo sem demonstração.

As narrativas sobre o desenvolvimento da matemática acadêmica como produto exclusivo do conhecimento grego e europeu não se sustentam também, para Joseph (IBIDEM), pois praticamente ignoram as influências árabes, particularmente o trabalho que

empreenderam na área da álgebra. E, por último, o autor considera como problemático tomar os gregos como um grupo homogêneo e situado apenas nas fronteiras da Grécia atual. Em suas palavras:

Formava parte da mitologia eurocêntrica pensar que da terra firme da Europa havia emergido um grupo de pessoas que haviam criado, praticamente do nada, a civilização mais impressionante dos tempos antigos. E que desta civilização haviam saído não só as mais estimadas instituições da cultura ocidental atual, sendo também a fonte principal da ciência moderna (IBIDEM, p.31).

Do exposto até aqui, pode-se afirmar que a linguagem da matemática acadêmica – e sua recontextualização na escola, produzindo a linguagem da matemática escolar – é identificada como sendo um produto exclusivo de determinados grupos culturais: os gregos e, de modo ampliado, os europeus. Dessa forma, ao mesmo tempo em que esses grupos são posicionados como produtores do conhecimento, sendo suas linguagens e saberes considerados como “verdadeiros” e “corretos”, outros são tomados como “falsos” ou “incorretos”.

A Etnomatemática, como destaquei anteriormente, nos possibilita problematizar a linguagem que constitui a matemática acadêmica e a matemática escolar, assim como essa hierarquização estabelecida entre as diferentes linguagens matemáticas. Para Lizcano (2004, p.132), a matemática acadêmica impôs-se como o parâmetro, como régua, capaz de medir e classificar qualquer outra matemática como mais ou menos avançada em função de sua maior ou menor semelhança com aquela que aprendemos nas instituições acadêmicas.

Até aqui, busquei discutir idéias centrais do pensamento etnomatemático presentes em pesquisas desenvolvidas nessa área que evidenciam a valorização das matemáticas produzidas em diferentes formas de vida e a problematização da linguagem que constitui a matemática acadêmica e a matemática escolar, apontando suas marcas de universalidade, rigor e assepsia. Mais recentemente, o campo da Etnomatemática tem se servido das teorizações pós-estruturalistas, principalmente a vertente associada ao pensamento de Foucault, o que tem possibilitado que outros sentidos possam ser atribuídos à educação matemática. Knijnik (2006a, 2006b), utilizando-se de tais teorizações, se refere à Etnomatemática dizendo que essa perspectiva

estuda os discursos eurocêntricos que instituem a matemática acadêmica e a matemática escolar; analisa os efeitos de verdade produzidos pelos discursos da matemática acadêmica e da matemática escolar; discute questões da

diferença na educação matemática, considerando a centralidade da cultura e das relações de poder que a instituem, problematizando a dicotomia entre “alta” cultura e “baixa” cultura na educação matemática (2006a, p.120).

Considerando a matemática acadêmica e a matemática escolar como discursos, no sentido foucaultiano, a Etnomatemática, da forma como a temos compreendido⁴⁶, nos permite analisar seus vínculos com a produção das relações de poder-saber e com a constituição de regimes de verdade. Como expressa Foucault, “o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que ele de fato permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discursos” (2003b, p.8). Dessa forma, na concepção foucaultiana, os discursos da matemática acadêmica e escolar são estudados levando em conta as relações de poder-saber que ao mesmo tempo os produzem e são por eles produzidas.

Lisete Bampi (1999), em sua dissertação de Mestrado, analisa, sob a lente da perspectiva pós-estruturalista, o discurso da educação matemática veiculado em textos de revistas, livros ou anais de congressos e seminários dessa área, destacando seus efeitos de verdade e poder. Segundo a autora, compreender a educação matemática como um discurso, na perspectiva foucaultiana, é entendê-la não por seu suposto ideal de progresso e liberdade, mas apontar que esse discurso “é constituído por um conjunto de elementos materiais – técnicas, estratégias, mecanismos – que servem de suporte, de reforço, de armas, de veículo para as relações de poder-saber que o movimentam, fazendo-o funcionar” (IBIDEM, p.26-27).

Tendo como propósito estudar os discursos sobre a matemática escolar de um grupo de homens e mulheres que freqüentavam a escola ao longo do período da Campanha de Nacionalização, utilizando a Etnomatemática como caixa de ferramentas, não busco dizer o que seria *mesmo* a matemática escolar por eles praticada, nem emitir juízos de valor sobre os seus conhecimentos, mas sim examinar “como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos” (FOUCAULT, 2003b, p.7).

A produção da “verdade”, para Foucault, não estaria desvinculada das relações de poder que a incitam e apóiam, estando também atada à positividade do discurso. O filósofo expressa assim seu entendimento de verdade: “o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder”

⁴⁶ Aqui, refiro-me às discussões realizadas pelo grupo de pesquisa sobre a Etnomatemática do qual faço parte. Esse grupo integra a Linha de Pesquisa “Currículo, Cultura e Sociedade”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, sob a orientação da professora Gelsa Knijnik.

(IBIDEM, p.13). Ou, então, “um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados” (IBIDEM, p.14), assinalando a correlação entre a geração do discurso e a “verdade”.

Ao mencionar o que denomina por “política geral da verdade”, Foucault enfatiza:

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (IBIDEM, p.12).

Os discursos da matemática acadêmica e da matemática escolar podem ser pensados como constituídos por (ao mesmo tempo em que constituem) essa “política geral da verdade”, uma vez que algumas técnicas e procedimentos – praticados pela academia – são considerados como os mecanismos (únicos e possíveis) capazes de gerar conhecimentos (como as maneiras “corretas” de demonstrar teoremas, utilizando axiomas e corolários ou, então, pela aplicação de fórmulas, seguindo-se “corretamente” todos os seus passos), em um processo de exclusão de outros saberes que, por não utilizarem as mesmas regras, são sancionados e classificados como “não-matemáticos”. Tal operação passa a ser realizada por alguns profissionais – cujas carreiras estão vinculadas à academia, como os matemáticos –, que se tornam capazes “de dizer o que funciona como verdadeiro” no campo da Educação Matemática.

Assim, na ordem discursiva que engendra a matemática acadêmica e a matemática escolar, são produzidas “verdades” sobre essa área do conhecimento, que atuam na geração de concepções sobre como deve ser uma professora de matemática, quem são os “bons e maus” alunos ou como esse campo do saber atua na sociedade, demarcando diferenças e construindo identidades. Foucault problematiza a “verdade”, destacando algumas de suas premissas:

a “verdade” é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas “ideológicas”) (2003b, p.13).

Bampi (1999) destaca ser possível significar o discurso da educação matemática como produtor de efeitos de verdade, uma vez que ele está associado ao saber científico, o qual, para Foucault, se vincula à produção da “verdade”, e também por circular nos aparelhos de educação, fazendo com que abranja praticamente todo o tecido social. A autora (IBIDEM) enfatiza a relevância de problematizarmos as relações de poder produzidas e produtoras das concepções de que a matemática escolar é um saber necessário e que, por isso, precisa ser incluído no currículo escolar. “Suas relações de forças fazem com que a educação matemática determine a distribuição do saber por ela constituído, propiciando que esse saber possua determinadas características e, conseqüentemente, que outro saber não as tenha” (IBIDEM, p.85). E, ampliando sua discussão, expressa o vínculo estabelecido entre o discurso da educação matemática com os ideais da Modernidade:

Ao que tudo indica, é um conhecimento universal que o discurso da Educação Matemática movimenta; um saber que organiza e ordena o todo composto de partes desiguais; é um saber harmônico, imutável, capaz de apreender a totalidade. É um saber que esclarece, que ilumina os indivíduos e a realidade, desde que ele seja apreendido pelos métodos adequados. Em outras palavras, são saberes característicos da Modernidade, da Ciência Moderna – considerada neoplatônica – baseados no Iluminismo, nos quais o saber matemático ganha premência como verdade essencial e imutável: o caminho da *luz* – que permitirá a passagem do primeiro para o segundo mundo (IBIDEM, p.58-59) [grifo da autora].

A possibilidade engendrada pelo conhecimento matemático de tudo descrever e explicar, o que Valerie Walkerdine (1995, p.225) denomina de “poder da racionalidade ocidental”, foi evidenciada no estudo de Knijnik e Wanderer (2006a) quando foram examinados regimes de verdade sobre a educação matemática de jovens e adultos do campo. O material de pesquisa analisado reunia narrativas sobre a educação matemática geradas por educadores do campo do sul do país.

Os enunciados examinados evidenciaram que os educadores entrevistados destacavam a presença do conhecimento matemático em todos os lugares, como nas práticas de medir, contar, localizar, etc., produzidas em suas atividades cotidianas, fazendo-os afirmar, até mesmo, que a vida de seus alunos “é [era] uma matemática”. Porém, ao significarem esse conhecimento, reportavam-se à racionalidade e à gramática da linguagem da matemática escolar, ignorando as marcas que constituíam as matemáticas camponesas engendradas em seus modos de vida, “de modo que tudo ficasse em uma mesma classe de equivalência, aquela na qual reina, soberana, a matemática produzida pelos cientistas, cuja linguagem tem sido

apontada como uma das metanarrativas da Modernidade” (KNIJNIK & WANDERER, 2006a, p.60).

Assumindo a posição de uma das metanarrativas da Modernidade, a linguagem da matemática acadêmica se apresenta como normativa, lógica, dotada de uma ordem que, se seguida, conduziria à compreensão dos fatos naturais e sociais. Além disso, é constituída por símbolos que se pretendem neutros e universais, capazes de apreender, de “fixar de uma vez por todas” os sentidos do que se busca entender. Marisa Silveira, em sua Tese de Doutorado, destaca:

Os textos matemáticos operam com a formalização de sua linguagem estruturada na lógica, desta forma, eles fecham suas interpretações dentro da lógica dedutiva, não permitindo sentidos diversos, já que trabalham com o previsível. O rigor do texto matemático, objetivado e formalizado, pretende ter o controle dos sentidos. Tal controle pretendido pela matemática nos deixa devedores de perceber outras formas de entender o mundo (2005, p.124).

Do até aqui apresentado, diria que a Etnomatemática nos possibilita pensar sobre as “verdades” que passam a ser estabelecidas pelos discursos que instituem a matemática acadêmica e a matemática escolar, analisando a forma pela qual tais discursos operam na constituição de diferenças e identidades, que produzem subjetividades específicas de alunos e professores dessa área do conhecimento. Apoiando-me, ainda, no entendimento de Knijnik (2006a, p.120) sobre a Etnomatemática, que antes destaquei, diria que essa perspectiva permite problematizar também a geração de dicotomias entre as diversas linguagens matemáticas, rompendo com as distinções entre “alta” cultura – aqui entendida como a matemática acadêmica – e “baixa” cultura – as “outras” linguagens matemáticas, tais como a matemática camponesa do Movimento Sem Terra (KNIJNIK, 2005).

A análise desenvolvida por Bauman (1998) sobre a produção da “limpeza” e “sujeira” na Modernidade vincula-se a essa discussão que estou empreendendo. Para o autor (IBIDEM, p.14), na tentativa de estabelecer a ordem do mundo moderno, alguns saberes, objetos ou até mesmo grupos culturais passam a ser reconhecidos e tratados como a “sujeira” que gera a desordem. Porém, ao mencionar a relação ordem-desordem, Bauman esclarece que esta não é fixa, estando vinculada à localização em que se encontram tais saberes, objetos ou grupos. Assim,

não são as características intrínsecas das coisas que as transformam em “sujas”, mas tão-somente sua localização e, mais precisamente, sua

localização na ordem de coisas idealizada pelos que procuram a pureza. As coisas que são “sujas” em um contexto podem tornar-se puras exatamente por serem colocadas num outro lugar – e vice-versa (IBIDEM, p.14).

Na construção de seu argumento, Bauman afirma que “há, porém, coisas para as quais o ‘lugar certo’ não foi reservado em qualquer fragmento da ordem preparada pelo homem. Elas ficam ‘fora do lugar’ em toda parte, isto é, em todos os lugares para os quais o modelo da pureza tem sido destinado” (IBIDEM, p.14). Seguindo as idéias do autor, pode-se afirmar que um “modelo de pureza” constitui a linguagem da matemática acadêmica e da matemática escolar, não permitindo a “entrada” de quaisquer outros conhecimentos ou maneiras de produzir matemática, os quais sempre se tornarão “sujos”, pois, para eles, não foi reservado o “lugar certo”.

Essas idéias de “limpeza” e “sujeira”, como destacado por Bauman, estão vinculadas também à própria noção de cultura que circundava os ideais modernos. Veiga-Neto (2003c) destaca o quanto a Modernidade “esteve por longo tempo mergulhada numa epistemologia monocultural”, uma vez que a Cultura (escrita com letra maiúscula e no singular, por ser vista como única, agregando um determinado conjunto de conhecimentos) era concebida com as marcas da unicidade e universalidade, “elemento de diferenciação assimétrica e de justificação para a dominação e a exploração” (IBIDEM, p.8).

O conceito de Cultura que se desenvolve naquele período, para Veiga-Neto, tinha três principais características. Em primeiro lugar, está o seu aspecto diferenciador e elitista, ao delimitar “a cultura” como atributo dos homens e das sociedades consideradas “superiores” (IBIDEM, p.9). Uma segunda característica é seu aspecto unificador, que viria a impor um padrão cultural, por meio da educação, para a constituição de uma sociedade mais previsível e homogênea. Como destaca o autor, “em outras palavras, isso significa o rebatimento de tudo e de todos a um Mesmo; em termos culturais, significa uma identidade única e a rejeição de toda e qualquer diferença” (IBIDEM, p.10). Já a terceira característica que cercava a noção de Cultura na Modernidade era o seu aspecto idealista, que operaria para a criação de uma suposta cultura única e universal.

Tais características, como afirma Veiga-Neto, possibilitaram também a delimitação entre “alta” cultura – parâmetro a ser seguido – e “baixa” cultura – cultura de sujeitos que “ainda não tinham chegado lá” (IBIDEM, p.7). Essa concepção elitista é também analisada por Marisa Costa, Rosa Hessel Silveira e Luis Henrique Sommer (2003). Para os autores:

nessa disposição hierárquica, ao primeiro termo corresponderia sempre *a cultura*, entendida como a máxima expressão do espírito humano [...]. Ao segundo termo corresponderiam *as [outras] culturas*, adjetivadas e singulares, expressão de manifestações supostamente menores e sem relevância (IBIDEM, p.37) [grifos dos autores].

Pode-se vincular, mais uma vez, essa discussão com os mecanismos que engendram a linguagem da matemática acadêmica e a sua recontextualização na escola – a linguagem da matemática escolar. Nelas considero estarem presentes os três aspectos que circundavam a noção de cultura da Modernidade – diferenciadora e elitista; única e unificadora; idealista – e que produziam as distinções entre a “alta” e a “baixa” cultura. Como antes destaquei, a linguagem da matemática acadêmica constituiu-se com as marcas da exatidão e unidade, sendo o idealismo uma das condições necessárias para se acreditar no desejo de ela ser uniforme e com caráter de universalidade. Ao se constituir como universal, um conjunto particular de conhecimentos pode ser considerado como “alta” cultura, enquanto outros eram associados com inferioridade e inexatidão, como “baixa” cultura.

Bauman (1998) afirma que cada ordem produz suas desordens, ou seja, cada modelo de pureza – “alta” cultura – tem sua própria sujeira – “baixa” cultura – que precisa ser excluída. Assim, as próprias ações para gerar a limpeza fazem parte da ordem que precisa se manter. “Pertencem à rotina diária e, como a rotina de tudo, tendem a repetir-se monotonamente, numa forma completamente transformada em hábito e que torna a reflexão redundante” (IBIDEM, p.20). Seguindo os argumentos expressos até aqui, diria que a Etnomatemática nos possibilita refletir sobre a geração da “pureza” e “sujeira” no campo da Educação Matemática, problematizando a dicotomia entre “alta” cultura e “baixa” cultura nessa área do conhecimento.

Tendo apresentado, neste capítulo, algumas idéias das teorizações pós-estruturalistas que me possibilitaram examinar o campo etnomatemático, no próximo capítulo, inicialmente, amplio esse exame, discutindo elementos do pensamento filosófico de Wittgenstein. A seguir, passo a operar com a caixa de ferramentas construída para dar conta do exercício analítico sobre o material de pesquisa, por meio do qual problematizarei a matemática posta em ação na escola de Costão no período da Campanha de Nacionalização.

6 A MATEMÁTICA ESCOLAR DE COSTÃO COMO UM JOGO DE LINGUAGEM

As idéias de Ludwig Wittgenstein em *Investigações Filosóficas* (publicado em 1953) podem ser produtivas para prosseguir a discussão de questões do campo etnomatemático que serão úteis para a análise da matemática escolar posta em ação na escola de Costão no período estudado. Ao questionar suas concepções anteriores⁴⁷, o filósofo destaca a relevância do papel da linguagem na constituição do mundo, incitando problematizações que possibilitam sustentar filosoficamente a Etnomatemática (KNIJNIK, 2006b). Se Wittgenstein, na segunda fase de sua trajetória intelectual, nega a existência de uma linguagem universal, tal posição nos leva a questionar a noção de uma linguagem matemática universal, o que aponta para a produtividade do pensamento do filósofo para atribuir novos sentidos para os fundamentos da Etnomatemática.

Mesmo que em suas teorizações D'Ambrosio não tenha explicitado vínculos com o pensamento de Wittgenstein, as idéias do educador brasileiro – ao reconhecer diferentes e múltiplas matemáticas, colocando sob suspeição a existência de uma linguagem matemática universal – podem ser pensadas com base na filosofia de maturidade wittgensteiniana. Recentemente, estudos do campo da Etnomatemática – como os desenvolvidos por Duarte (2003), Knijnik (2006b), Knijnik e Wanderer (2006a, 2006b) e Villela (2006) – têm utilizado as idéias do Segundo Wittgenstein para questionar a noção de uma linguagem matemática universal, possibilitando, com isso, que sejam consideradas diferentes matemáticas, como indicado pelo pensamento etnomatemático.

Wittgenstein, na segunda fase de sua trajetória, concebe a linguagem não mais com as marcas da universalidade, perfeição e ordem, como se preexistisse às ações humanas. Em *Investigações Filosóficas*, o autor expressa: “Não aspiramos a um ideal: Como se nossas proposições habituais e vagas não tivessem ainda um sentido irrepreensível, e uma linguagem perfeita estivesse ainda por ser construída por nós” (2004, p.68). Assim como contesta a existência de uma linguagem universal, o filósofo problematiza a noção de uma racionalidade total e *a priori*, apostando na constituição de diversos critérios de racionalidade. “Talvez um dos aspectos mais importantes dessa filosofia [do Segundo Wittgenstein] seja possibilitar, a

⁴⁷ A trajetória intelectual de Wittgenstein pode ser dividida em duas fases: a primeira, cuja obra principal é o livro *Tractatus Lógico-Philosophicus* (publicado em 1921), no qual discute a incapacidade da linguagem em lidar com a metafísica da realidade; e a segunda, associada à obra *Investigações Filosóficas*.

partir do caráter relacional dos usos nos seus diversos contextos e situações, um novo modelo de racionalidade” (CONDÉ, 2004a, p.49).

Wittgenstein, nessa segunda fase, repudia a noção de um fundamento ontológico para a linguagem, a qual assume um caráter contingente e particular, adquirindo sentido mediante seus diversos *usos*. “O significado de uma palavra é seu uso na linguagem”, explicita o filósofo (2004, p.38). Dessa forma, sendo a significação de uma palavra gerada pelo seu uso, a possibilidade de essências ou garantias fixas para a linguagem é posta sob suspeição, nos levando a questionar também a existência de uma linguagem matemática única e com significados fixos. Nas palavras de Wittgenstein:

Mas não pode o significado de uma palavra que eu entendo encaixar-se no sentido da proposição que eu entendo? Ou o significado de uma palavra no significado de uma outra? – Sem dúvida, se o significado é o uso que fazemos da palavra, então não tem sentido falar de um tal “encaixar-se”. Ora, compreendemos o significado de uma palavra quando a ouvimos ou quando a proferimos; aprendemo-la de um golpe só; e o que aprendemos deste modo é algo diferente do “uso” que se estende no tempo (IBIDEM, p.79)

Ao expressar que “compreendemos o significado de uma palavra quando a ouvimos ou quando a proferimos”, o filósofo, ao mesmo tempo em que destaca muitos entendimentos possíveis de serem construídos para as palavras, rechaça a possibilidade de um significado universal que se enquadre nos diversos usos dessas palavras. Pode-se vincular essa questão com as discussões propostas pela Etnomatemática ao colocar sob suspeição a noção de uma linguagem matemática universal que seria “desdobrada”, “aplicada” em múltiplas práticas produzidas pelos diferentes grupos culturais. Ao invés disso, o pensamento do Segundo Wittgenstein é produtivo para nos fazer pensar em diferentes matemáticas (geradas por diferentes *formas de vida* – como as associadas a grupos de crianças, jovens, adultos, trabalhadores de setores específicos, acadêmicos, estudantes, etc.), que ganham sentido em seus usos.

Intérpretes de Wittgenstein, como Condé (2004a, 2004b, 1998) e Arley Moreno (2000), destacam que a noção de *uso* se torna central para a compreensão de linguagem desenvolvida na obra de maturidade do filósofo. Para Condé, “situações diferentes podem gerar significações diferentes para a mesma palavra” (2004a, p.48). Desta forma, seguindo seus argumentos, diria que é o contexto que constitui a referência para se entender a

significação das linguagens (entre elas, as linguagens matemáticas) presentes nas atividades produzidas pelos diversos grupos culturais.

Moreno também expressa que a noção de *uso* não se vincula a um fundamento transcendental, mas a processos em transformação que “engendram seus próprios princípios e normas ao sabor das circunstâncias, das necessidades naturais dos homens, de seus hábitos e expectativas, de suas instituições” (2000, p.64). Assim, no caso das linguagens matemáticas, se poderia afirmar que a geração de seus significados é dada por seus diversos usos, produzidos “ao sabor das circunstâncias”, sendo um deles aquele que conforma a matemática acadêmica, outro, a matemática escolar e outros, ainda, aqueles que produzem as muitas matemáticas camponesas, indígenas, etc.

Ao destacar a geração de muitas linguagens que ganham sentidos mediante seus usos, Wittgenstein (2004) enfatiza, em sua obra de maturidade, a noção de *jogos de linguagem*, como está expresso em aforismos como os de número 7 e 23, de *Investigações Filosóficas*:

E poder-se-ia chamar também de jogos de linguagem os processos de denominação das pedras e de repetição da palavra pronunciada. Pense em certo uso que se faz das palavras em brincadeiras de roda. *Chamarei de ‘jogo de linguagem’ também a totalidade formada pela linguagem e pelas atividades com as quais ela vem entrelaçada* (IBIDEM, p.19) [grifos meus].

Mas quantas espécies de frases existem? Porventura asserção, pergunta e ordem? – Há *inúmeras* de tais espécies: inúmeras espécies diferentes de emprego do que denominamos “signos”, “palavras”, “frases”. E essa variedade não é algo fixo, dado de uma vez por todas; mas, podemos dizer, novos tipos de linguagem, novos jogos de linguagem surgem, outros envelhecem e são esquecidos. [...] A expressão ‘jogo de linguagem’ deve salientar aqui que falar uma língua é parte de uma atividade ou de uma forma de vida. *Tenha presente a variedade de jogos de linguagem nos seguintes exemplos, e em outros: Ordenar, e agir segundo as ordens – Descrever um objeto pela aparência ou pelas suas medidas – Produzir um objeto de acordo com uma descrição (desenho) – Relatar um acontecimento – Fazer suposições sobre o acontecimento – Levantar uma hipótese e examiná-la – Apresentar os resultados de um experimento por meio de tabelas e diagramas – Inventar uma história; e ler – Representar teatro – Cantar cantiga de roda – Adivinhar enigmas – Fazer uma anedota; contar – Resolver uma tarefa de cálculo aplicado – Traduzir de uma língua para outra – Pedir, agradecer, praguejar, cumprimentar, rezar* (IBIDEM, p.26-27) [grifos meus].

Para o filósofo, se poderiam compreender os jogos de linguagem como a “totalidade formada pela linguagem e pelas atividades com as quais ela vem entrelaçada”. Assim, processos como descrever objetos, relatar acontecimentos, construir hipóteses e analisá-las, contar histórias, resolver tarefas de cálculo aplicado, entre outros, são denominados por

Wittgenstein de jogos de linguagem. Seguindo esse entendimento, diria que explicitar as matemáticas geradas em atividades específicas também é um processo que pode ser significado como um jogo de linguagem no sentido atribuído pelo filósofo.

Para comentadores como Moreno (2000), com a expressão *jogo de linguagem*, Wittgenstein destaca a relevância da práxis da linguagem, ou seja, evidencia a gama de atividades em que a linguagem está inserida, rompendo com a noção de um significado fixo e único para as palavras. Ao desenvolver a noção de jogo de linguagem, Moreno expressa:

Qual é, então, o significado da palavra “água”, por exemplo? Depende do jogo de linguagem no qual ela é empregada; posso usá-la para referir-me ao elemento natural assim denominado que está à minha frente; posso usá-la para ensinar a uma criança ou a um estrangeiro sua aplicação como nome; posso usá-la sob a forma de um pedido, quando estou sedento; posso usá-la como pedido de rendição a meu adversário; posso usá-la como pedido urgente daquilo que ela denomina, para apagar um incêndio; ou, ainda, como uma exclamação, ante minha surpresa com a beleza cristalina da fonte inesperada; e podemos imaginar outros tantos usos possíveis da palavra, isto é, outras tantas situações de nossa vida em que é usada na linguagem como meio de comunicação e de expressão (IBIDEM, p.55-56).

O autor prossegue sua análise, destacando que, para a compreensão do significado, não se trata de buscar por uma determinação lógica e definitiva capaz de apreendê-lo “de uma vez por todas”, mas interessa analisar os critérios “fornecidos pelo uso que fazemos da linguagem nos mais diversos jogos, isto é, nas diferentes formas de vida” (IBIDEM, p.56). Intérpretes como Condé (2004a, 1998) e Moreno (2000) destacam que a noção *forma de vida*, central para o estudo dos jogos de linguagem, é pouco desenvolvida nas teorizações do Segundo Wittgenstein. Em aforismos como 19, 23, 241, das *Investigações*, o filósofo expressa seus entendimentos sobre o conceito de forma de vida:

Pode-se imaginar facilmente uma linguagem que seja constituída somente de comandos e informes na batalha. – Ou uma linguagem constituída apenas de questões e de uma expressão de afirmação ou de negação. E inúmeras outras. – E representar uma linguagem equivale a representar uma forma de vida (WITTGENSTEIN, 2004, p.23).

A expressão ‘jogo de linguagem’ deve salientar aqui que falar uma língua é parte de uma atividade ou de uma forma de vida (IBIDEM, p.27).

“Assim você está dizendo, portanto, que a concordância entre os homens decide o que é certo e o que é errado?” – Certo e errado é o que os homens dizem; e os homens estão concordes na linguagem. Isto não é uma concordância de opiniões mas da forma de vida (IBIDEM, p.123).

No aforismo 23, como indicado acima, Wittgenstein afirma que os jogos de linguagem são parte de uma forma de vida. Hans-Johann Glock amplia esse entendimento, destacando que Wittgenstein, quando expressa a noção de forma de vida, enfatiza o “entrelaçamento entre cultura, visão de mundo e linguagem” (1998, p.173). Desse modo, diria que a noção de forma de vida passa a ser compreendida, na obra de maturidade de Wittgenstein, como uma engrenagem que possibilita a produção dos jogos de linguagem.

“A forma de vida é o ancoradouro último da linguagem”, expressa Condé (1998, p.104), afirmando que a significação das palavras, dos gestos e, eu acrescentaria, das linguagens matemáticas e dos critérios de racionalidades nelas presentes são constituídos no contexto de uma dada forma de vida. Assim, as matemáticas produzidas em diversas formas de vida constituem-se em diferentes jogos de linguagem. Condé (2004a, p.52) expressa essa relação, afirmando que, sendo a matemática um produto cultural, pode ser significada como um jogo de linguagem.

Seguindo as idéias até aqui apresentadas, podem-se considerar as matemáticas produzidas nas diferentes culturas como jogos de linguagem que se constituem por meio de múltiplos usos. Assim, a matemática acadêmica, a matemática escolar, as matemáticas camponesas, as matemáticas indígenas, em suma, as matemáticas geradas por grupos culturais específicos podem ser entendidas como jogos de linguagem engendrados em diferentes formas de vida, agregando critérios de racionalidade específicos. Porém, esses diferentes jogos não possuem uma essência invariável que os mantenha completamente incomunicáveis uns dos outros, nem uma propriedade comum a todos eles, mas algumas analogias ou parentescos – o que Wittgenstein (2004) denomina *semelhanças de família*. Os aforismos 65, 66 e 67, das *Investigações*, expressam a compreensão do filósofo sobre essa semelhança entre os jogos de linguagem:

Aqui nos deparamos com a grande questão que está por trás de todas estas considerações. – É que alguém poderia retorquir: “Você facilita muito a coisa! Você fala de todos os jogos de linguagem possíveis, mas não disse, em nenhum lugar, o que é a essência do jogo de linguagem e, portanto, da linguagem. O que é comum a todos esses processos e os torna uma linguagem ou peças da linguagem. Você se dá de presente, portanto, exatamente a parte da investigação que, a seu tempo, lhe deu as maiores dores de cabeça, a saber: a parte que diz respeito à *forma geral da proposição* e da linguagem”. E isto é verdadeiro – Ao invés de indicar algo que seja comum a tudo o que chamamos linguagem, digo que não há uma coisa sequer que seja comum a estas manifestações, motivo pelo qual empregamos a mesma palavra para todas, - mas são *aparentadas* entre si de muitas maneiras diferentes. Por causa deste parentesco, ou destes

parentescos, chamamos a todas de “linguagens”. Quero tentar elucidar isto (IBIDEM, p.51) [grifos do autor].

Observe, p. ex., os processos a que chamamos ‘jogos’. Tenho em mente os jogos de tabuleiro, os jogos de cartas, o jogo de bola, os jogos de combate, etc. O que é comum a todos estes jogos? – Não diga: “Tem que haver algo que lhes seja comum, do contrário não se chamariam ‘jogos’” – mas olhe se há algo que seja comum a todos. – Porque, quando olhá-los, você não verá algo que seria comum a todos, mas verá semelhanças, parentescos, aliás, uma boa quantidade deles [...] *E o resultado desta observação é: vemos uma complicada rede de semelhanças que se sobrepõem umas às outras e se entrecruzam. Semelhanças em grande e em pequena escala* (IBIDEM, p.52) [grifos meus].

Não posso caracterizar melhor essas semelhanças do que por meio das palavras “semelhanças familiares”; pois assim se sobrepõem e se entrecruzam as várias semelhanças que existem entre os membros de uma família: estatura, traços fisionômicos, cor dos olhos, andar, temperamento, etc., etc. – E eu direi: os ‘jogos’ formam uma família. Do mesmo modo formam uma família, p.ex., as espécies de números. Por que chamamos algo de “número”? Ora, talvez porque tem um-direto-parentesco com alguma coisa que até agora se chamou de número; e pode-se dizer que através disso adquire um parentesco com uma outra coisa que também chamamos assim. E alargamos nosso conceito de número do mesmo modo que, ao tecermos um fio, traçamos fibra por fibra (IBIDEM, p.52) [grifos meus].

Em tais aforismos está presente a idéia de que os jogos de linguagem estão imersos em uma rede de semelhanças que se sobrepõem e se entrecruzam, podendo variar dentro de determinados jogos ou de um jogo para o outro. “Ao dizer que alguma coisa possui semelhanças de família com outra, não se está de forma alguma postulando a identidade entre ambas, mas apenas a identidade entre alguns aspectos de ambas” (CONDÉ, 2004a, p.54). Glock (1998) expressa que se pode compreender a noção de *semelhanças de família* não como um fio único que perpassasse todos os jogos de linguagem, mas como fios que se entrecruzam, como em uma corda, constituindo tais jogos. Para ele:

Quando “olhamos e vemos” se todos os jogos possuem algo em comum, notamos que se unem, não por um único traço definidor comum, mas por uma complexa rede de semelhanças que se sobrepõem e se entrecruzam, do mesmo modo que os diferentes membros de uma família se parecem uns com os outros sob diferentes aspectos (compleição, feições, cor dos olhos, etc.) (IBIDEM, p.324-325).

Condé (2004a), seguindo os argumentos de Wittgenstein, destaca que é na relação entre os jogos de linguagem e as semelhanças de família que se engendram os critérios de racionalidade. Para o autor, tais critérios “constituem-se não a partir de essências ou pontos estáticos e específicos, mas na dinâmica das complexas relações que articulamos a partir das

semelhanças de família entre as muitas características dos jogos de linguagem” (IBIDEM, p.58).

Pelo exposto até aqui, diria que os argumentos do Segundo Wittgenstein permitem que se compreendam as matemáticas produzidas por diferentes formas de vida como jogos de linguagem que possuem semelhanças entre si. Nas palavras de Condé: “O que existe são os diversos aspectos da linguagem que se expressam através dos jogos de linguagem que são múltiplos, variados e, principalmente, particulares” (1998, p.124). Assim, para Condé, não há superconceitos que se pretendam universais e que possam servir como parâmetro para outros. Distintos jogos se assemelham uns aos outros, possuem analogias, semelhanças que os perpassam e que permitem o engendramento de diferentes critérios de racionalidade.

A construção desse argumento produzido com base no pensamento do Segundo Wittgenstein é central para meus propósitos de examinar a matemática escolar posta em ação na escola de Costão. Servindo-me dessas teorizações, analisei o material de pesquisa e, nesse escrutínio, pude observar que a matemática escolar foi sendo constituída como um jogo de linguagem marcado pela escrita e pelo formalismo e sustentado em fundamentos, como a tabuada.

De acordo com seu Seno, os cálculos matemáticos “tinham que ser feitos na pedra. Depois, quando a gente ficou, assim, nos últimos anos, no terceiro e quarto ano, daí, já tinha que escrever dentro do caderno, né”. Além de posicionar a matemática escolar como um saber marcado pela escrita, seu Seno destaca também a necessidade de seguir as regras, fórmulas e de “mostrar como se faz”. Em suas palavras: “Tinha que fazer a conta. Se tu sabe na cabeça, não podia botar lá só o valor, tinha que fazer a conta, ele [professor] queria ver”.

Durante a entrevista, solicitei a seu Seno que me explicasse como ele resolvia alguns dos problemas de matemática⁴⁸ do 2º volume da obra *Meu livro de contas*. Eis um dos exercícios: “A nossa escola tem três classes. A primeira classe tem 34 alunos, a segunda tem 37 e a terceira 28”. Seu Seno rapidamente falou: “99”. Quando perguntei a ele como tinha encontrado esse valor oralmente, disse: “34 e 37 dá 71 e mais 28 falta um pra 100”. E completou: “Eu fiz a conta certa, né, mas o professor já me castigava porque eu não mostrei como é que eu fiz. Ele queria que a gente mostrasse como é que você fez, né. Aí, não podia dizer ‘não sei’. Ele queria saber onde tu tomaste nota”.

⁴⁸ A análise sobre a formulação dos problemas presentes na obra *Meu livro de contas* será desenvolvida no próximo capítulo.

Os termos utilizados nos enunciados examinados – “tinha que fazer a conta”; “ele queria ver”; “ele queria que a gente mostrasse como é que você fez”; “ele queria saber onde tu tomaste nota”; “tudo escrito” – nos remetem à constituição da matemática escolar como um jogo de linguagem marcado pela escrita e pelo formalismo, instituindo determinados critérios de racionalidade. Tais critérios estiveram presentes também no texto elaborado por seu Herbert para esta pesquisa, intitulado “As escolas do passado”, como indicado abaixo:

A grosa

A grosa era muito usada na contagem de botões. Contava 12 dúzias igual a 144 unidades. Quantas grosas nos trazem 6 624 unidades?

$$6.624 : 144 = 46$$

576

864

864

000

Resposta: Seis mil seiscientos e vinte e quatro unidades nos trazem 46 grosas.

Quantas dúzias são igual a 18 grosas?

18

x 12

36

18

216

Resposta: Duzentas e dezesseis dúzias são igual a 18 grosas.

Quantas dúzias nos trazem 72 grosas?

72

x 12

144

72

864

Resposta: Setenta e duas grosas nos trazem 864 dúzias.

Frações decimais

Para somar frações decimais, devemos ter o cuidado de colocar sempre vírgula sob vírgula. Antes das vírgulas os números inteiros e depois as frações. Exemplo:

348,7

1994,85

444,222

+ 62.563,145

65.350,917

Divisão de fração por fração

Vamos dividir $12 \frac{3}{8}$ por $15 \frac{2}{3}$:

Converte-se a fração mista em imprópria, colocando-se em cima do traço divisor o numerador e, em baixo, o denominador. Assim temos em cima 99 e em baixo 8. O divisor que é $15 \frac{2}{3}$ é convertido em fração imprópria e nos dá $\frac{47}{3}$. Agora invertemos, colocando em cima o três e, em baixo, vai o 47. E, por fim, multiplica-se todos os numeradores que nos trazem o numerador igualmente todos os divisores que nos trazem o denominador final.

$$\frac{99 \times 3 = 297}{8 \times 47 = 376}$$

Resultado final: Duzentos noventa e sete, trezentos setenta e seis avos.

Juros

Para calcular os juros coloca-se em cima do traço fração a taxa vezes o capital vezes o prazo sendo este em dias necessariamente. Devemos colocar em baixo o divisor 100 e o 360 que são os dias do ano, mas sendo em meses vão o divisor 100 e o 12 correspondente a um ano. O que rende de juros um capital de R\$ 8000,00 a taxa de 15% ao ano num prazo de 180 dias?

$$15 \times 8000,00 \times 180 = 600,00$$

$$100 \times 360$$

Cancelamos por 100 cortando dois zeros em cima e embaixo. Cancelamos por 18 em cima fica um e embaixo 2. $8000:2 = 4000$ e embaixo fica 1 que não é divisor. Agora o cálculo final $15 \text{ vezes } 4000 = 600,00$.

Taxa

Qual a taxa que rende R\$ 12.960,00 de juros de um capital de R\$ 36.000,00 num prazo de 18 meses.

Coloca-se em cima do traço de fração o 100 que tem de haver com por cento X os juros de R\$ 12.960,00 x 12 que são os meses do ano e, embaixo, divide-se pelo capital que são R\$ 36.000,00 e pelo prazo de 18 meses.

$$\frac{100 \times 12960 \times 12 = 24\%}{36000 \times 18}$$

Para facilitar a conta final, usamos a forma de cancelamento pelos divisores comuns. Então, cancelamos por 100 cortando dois zeros em cima e dois embaixo do traço. Agora por 10 cortando um zero em cima e um embaixo do traço divisor. Cancelamos por 12 deixando em cima 1 e embaixo 3. Por fim calculamos por 18, onde em cima obtivemos 24 e nada embaixo, pois um não conta. Resultado final, taxa de 24%.

Prazo

Por quantos dias estava emprestado um capital de R\$ 15.000,00 a 9% ao ano, rendendo R\$ 2.025,00?

Para calcular o prazo coloca-se em cima do traço de fração 360 que é o ano x 2.025,00 que são os juros vezes 100 e, embaixo, coloca-se a taxa que é de 9% ao ano, vezes o capital que é de R\$ 15.000,00

$$360 \times 2.025,00 \times 100 = 540 \text{ dias}$$

$$9 \times 15.000,00$$

Em cima cortamos cinco zeros e, com isto, a necessidade de cortar o mesmo número embaixo. Agora dividimos o 36 por 9 o que nos dá um 4 em cima e embaixo $9:9 = 1$. Agora vamos dividir os 2.025 por 15 que nos dá 135 e embaixo dividimos o 15 por 15 que nos dá o 1 que não é divisor. Para a conta final, temos agora $4 \times 135 = 540$ dias.

Capital

Qual é o capital que rendeu R\$ 4.500,00, a taxa de 9% ao ano num prazo de 15 meses?

Coloca-se em cima do traço de fração o 100 vezes os juros que são de R\$ 4.500,00 vezes 12 que é o ano. E, embaixo do traço como divisores vai a taxa que é de 9% vezes o prazo que é de 15 meses.

$$\frac{100 \times 4.500,00 \times 12}{9 \times 15} = 40.000,00$$

Cancelamos por 15 em cima, onde temos $4.500,00 : 15 = 300,00$ e, embaixo, $15:15 = 1$. Agora cancelamos por 3. $300,00:3 = 100,00$ e, embaixo, $9:3 = 3$. Temos em cima o 12 que é divisível por 3 sobrando um 4 embaixo temos o $3:3 = 1$.

Resposta: o capital é de R\$ 40.000,00.

Seu Herbert, na parte final do material que elaborou para esta pesquisa, apresentou uma série de atividades que aprendera na escola, como as mencionadas acima. Ao receber seu material e ver que nele estavam expressos muitos cálculos e exercícios matemáticos, provavelmente extraídos de livros didáticos, rapidamente associei essa produção à minha posição de professora de matemática, como já mencionei no Capítulo 2. Lembro que, ao entregar-me todas aquelas páginas escritas a mão, seu Herbert, exibindo um sorriso que expressava um certo contentamento por estar atendendo às supostas expectativas da professora que o procurara, me explicava a resolução de cada um daqueles exercícios com muitos detalhes.

Além disso, constantemente, seu Herbert me perguntava se o que ele tinha escrito “estava certo” e se eu também resolveria aqueles exercícios da mesma forma que ele. Agora, lendo novamente seu material e recordando esses episódios, penso que o fato de ele escrever para uma professora de matemática talvez o tenha feito levar em consideração as advertências e insistências de seu professor da escola de Costão, que exigia dos alunos e alunas a realização dos cálculos “no papel”, como afirmou seu Seno. Assim, diria que seu Herbert constituiu a linguagem da matemática escolar com as marcas da escrita, da abstração, do rigor, da “pureza” e do cumprimento de regras, possivelmente para atender às expectativas da

professora de matemática que o procurou e para demonstrar que era um ótimo aluno nessa área.

Pode-se observar que as atividades escritas por seu Herbert seguem uma seqüência determinada, composta por um título (conteúdo matemático), uma explicação detalhada, uma pergunta, um cálculo e, ao final, uma resposta completa. As operações matemáticas apresentadas por ele são efetuadas por meio dos algoritmos escritos, que se sustentam por uma racionalidade específica que exige o cumprimento de regras, como a colocação de “vírgula sob vírgula” para a adição de números decimais, por exemplo.

Além da relevância do cumprimento de cada etapa para que os exercícios estivessem corretos e “limpos”, nas narrativas dos participantes da pesquisa e em “As escolas do passado”, evidencia-se a tabuada como fundamento para a realização das operações matemáticas. Seu Herbert, antes de apresentar algumas atividades escolares, escreveu a tabuada:

A tabuada				
$1 \times 1 = 1$	$1 \times 2 = 2$	$1 \times 3 = 3$	$1 \times 4 = 4$	$1 \times 5 = 5$
$2 \times 1 = 2$	$2 \times 2 = 4$	$2 \times 3 = 6$	$2 \times 4 = 8$	$2 \times 5 = 10$
$3 \times 1 = 3$	$3 \times 2 = 6$	$3 \times 3 = 9$	$3 \times 4 = 12$	$3 \times 5 = 15$
$4 \times 1 = 4$	$4 \times 2 = 8$	$4 \times 3 = 12$	$4 \times 4 = 16$	$4 \times 5 = 20$
$5 \times 1 = 5$	$5 \times 2 = 10$	$5 \times 3 = 15$	$5 \times 4 = 20$	$5 \times 5 = 25$
$6 \times 1 = 6$	$6 \times 2 = 12$	$6 \times 3 = 18$	$6 \times 4 = 24$	$6 \times 5 = 30$
$7 \times 1 = 7$	$7 \times 2 = 14$	$7 \times 3 = 21$	$7 \times 4 = 28$	$7 \times 5 = 35$
$8 \times 1 = 8$	$8 \times 2 = 16$	$8 \times 3 = 24$	$8 \times 4 = 32$	$8 \times 5 = 40$
$9 \times 1 = 9$	$9 \times 2 = 18$	$9 \times 3 = 27$	$9 \times 4 = 36$	$9 \times 5 = 45$
$10 \times 1 = 10$	$10 \times 2 = 20$	$10 \times 3 = 30$	$10 \times 4 = 40$	$10 \times 5 = 50$
$1 \times 6 = 6$	$1 \times 7 = 7$	$1 \times 8 = 8$	$1 \times 9 = 9$	$1 \times 10 = 10$
$2 \times 6 = 12$	$2 \times 7 = 14$	$2 \times 8 = 16$	$2 \times 9 = 18$	$2 \times 10 = 20$
$3 \times 6 = 18$	$3 \times 7 = 21$	$3 \times 8 = 24$	$3 \times 9 = 27$	$3 \times 10 = 30$
$4 \times 6 = 24$	$4 \times 7 = 28$	$4 \times 8 = 32$	$4 \times 9 = 36$	$4 \times 10 = 40$
$5 \times 6 = 30$	$5 \times 7 = 35$	$5 \times 8 = 40$	$5 \times 9 = 45$	$5 \times 10 = 50$
$6 \times 6 = 36$	$6 \times 7 = 42$	$6 \times 8 = 48$	$6 \times 9 = 54$	$6 \times 10 = 60$
$7 \times 6 = 42$	$7 \times 7 = 49$	$7 \times 8 = 56$	$7 \times 9 = 63$	$7 \times 10 = 70$
$8 \times 6 = 48$	$8 \times 7 = 56$	$8 \times 8 = 64$	$8 \times 9 = 72$	$8 \times 10 = 80$
$9 \times 6 = 54$	$9 \times 7 = 63$	$9 \times 8 = 72$	$9 \times 9 = 81$	$9 \times 10 = 90$
$10 \times 6 = 60$	$10 \times 7 = 70$	$10 \times 8 = 80$	$10 \times 9 = 90$	$10 \times 10 = 100$

Além de seu Herbert, Dona Ivone, seu Ivo, Dona Ella e seu Armínio expressaram a importância da aprendizagem da tabuada para um bom desempenho escolar. Afirmaram que

“a gente tinha que estudar de cor a tabuada”, constituindo-a como “o fundamento de fazer contas”:

Por exemplo, no quadro negro. Então, ele [professor] botava lá uma conta que tu tinhas que fazer. Por exemplo, uma conta de dividir, ele botava lá: “tanto dividido por tanto”. Então, tu tinha que fazer a conta no quadro negro. Isso, eu me lembro que a gente fazia. Ou de multiplicar, essas coisas... [...]. *A gente tinha que estudar de cor a tabuada. Tinha escrita no caderno e, daí, tinha que estudar. Daí, ele [professor] perguntava, por exemplo: 3 vezes 15 quanto é? Ai, tu tinha que saber, tinha que estudar isso. Não podia olhar lá dentro. Assim ele fazia. Ele não começava na frente e ia, ia por dentro, no meio, assim* (Dona Ivone) [grifos meus].

Eu aprendi a tabuada, né, a tabuada que faz a conta, né. Primeiro a multiplicação, 1 vez 1, depois por 2, depois por 3, por 4 e assim, então, a gente... Isso era, como se diz, o alfabeto, “como que se deve dizer”. O fundamento da multiplicação. Ele [professor] ensinava. Nós, naquela época, nós tinha um livro, um livro em alemão. Ali dizia a tabuada de um até dez, vamos supor, 1 vez 1, 1 vez 2, 2 vezes 2, atrás dizia a quantia, né. Ou de 5 até dez, né, 5 vezes 10, 5 vezes 5, 5 vezes 6, e essas coisas dizia. Ai, a gente pegava prática naquela época e depois tinha que saber tudo. O professor perguntava misturado. Vamos supor, a tabuada do cinco. 10 vezes 5 dá 50, 5 vezes 5 quanto dá? Ou 3 vezes 5, então, isso tudo tinha que estar na cabeça (seu Ivo) [grifos meus].

A gente tinha que ir lá [no quadro-negro] fazer o negócio, aquela conta lá também, né. *E, pra fazer contas, assim, eu era bem boa, porque eu sabia bem a tabuada. Eu fazia as contas fácil, eu sabia muito bem fazer contas. E outros já não, né. Mas isso era fácil de fazer pra quem conheceu bem a tabuada, esse que é o fundamento de fazer contas, porque hoje eu faço qualquer conta ligeiro, assim. [...] Mas tinha que saber a tabuada, que é o fundamento, senão não vai, não faz contas. Nós tinha que fazer. Nós tinha que, por exemplo, 5 vezes 3 dá 15, ou 3 vezes 1 dá 3, 1 vezes 5 dá 5, 3 vezes 2 dá 6, 2 vezes 3 dá 6, ou 5 dá 10, né. Isso era as nossas contas que nós tinha que fazer. O professor, então, dizia 1, 2, 3 e 4, os números [dos exercícios a serem realizados]. Então, nós tinha que botar nessas nossas pedras, né. As pedras que a gente usava. E nós tinha que fazer em casa e outro dia levar na escola pra ver se nós fizemos direito, né. Eu sempre, já falei, quem sabe bem a tabuada, ele não se aperta nunca pra fazer conta. É o fundamento! E tem que saber, daí, não tem nada de mal, porque, então, nós tinha que fazer essas contas e trazer amanhã. Agora quem não sabia a tabuada fazia tudo errado* (Dona Ella) [grifos meus].

Antes de estudar matemática, nós tinha que aprender a tabuada. O aluno do segundo ano já devia saber a tabuada de frente pra trás e de trás pra frente, do um até dez. Isso era sagrado. A primeira coisa, senão não podia fazer a matemática. Hoje em dia se faz... Às vezes, a gente vai no banco, uma conta mais simples, ele faz lá na máquina. Eu disse “pra que isso? Por que não faz

na cabeça?”. “Não, nós não podemos fazer as contas na cabeça, nós temos que fazer no papel” (seu Armínio) [grifos meus].

As formulações acima, ao enfatizarem que “a gente tinha que estudar de cor a tabuada”, significando-a como “sagrada”, “fundamento da multiplicação”, “fundamento de fazer contas”, “a primeira coisa, senão, não podia fazer a matemática”, constituem a matemática escolar como um corpo de conhecimentos hierarquizado e sustentado por pré-requisitos que, se “bem aprendidos”, possibilitam aos alunos “não se aperta[rem] nunca pra fazer conta[s]”. Assim como a tabuada, as atividades escolares apresentadas nos parágrafos anteriores indicam a presença de uma racionalidade específica para o jogo de linguagem que conforma a matemática escolar posta em ação na escola de Costão. Essa racionalidade é constituída por regras que dizem da importância de decorar a tabuada e de efetuar as contas de maneira escrita, apresentando todas as etapas de sua realização.

O conjunto das regras presentes nos jogos de linguagem constitui o que Wittgenstein (2004) denomina de *gramática*. Como expresso no aforismo 664⁴⁹ das *Investigações*, para Wittgenstein (2004), há duas gramáticas: a superficial e a profunda. Sobre essas duas gramáticas, comentadores como Condé:

a gramática de superfície trata das características evidentes das expressões, sem levar em consideração o contexto gramatical global em que tais expressões são geradas. A profunda é a gramática na qual se engendram as regras de uso da linguagem, no interior da qual se opera, à semelhança de um jogo, a produção de diversas expressões lingüísticas e, por conseqüência, como veremos a constituição da racionalidade (2004a, p.90).

Em aforismos como o 520, das *Investigações*, o filósofo expressa seu entendimento sobre a gramática:

Se a proposição é concebida também como imagem de um possível estado de coisas, o que a proposição pode fazer, no melhor dos casos, é o que faz uma imagem pintada ou uma imagem plástica, ou um filme; e ela não pode, em todo caso, colocar o que não é o caso. Portanto, depende inteiramente da nossa gramática o que se chama de (logicamente) possível e o que não, – a saber: precisamente o que ela admite? – Mas isto é arbitrário! – É arbitrário? – Não é com toda elaboração proposicional que se sabe o que fazer, nem toda técnica tem uma aplicação em nossa vida, e se em filosofia somos

⁴⁹ “No uso de uma palavra, poder-se-ia fazer a distinção entre uma ‘gramática superficial’ e uma ‘gramática profunda’. No uso de uma palavra, o que se fixa em nós, imediatamente, é o modo de sua aplicação na *construção da frase*, a parte de seu uso – poder-se-ia dizer – que se pode apreender com o ouvido. – E compare agora a gramática profunda, p. ex., da palavra ‘ter-em-mente’ com aquilo que sua gramática superficial nos faria supor. Não é de admirar que se julgue difícil estar por dentro” (WITTGENSTEIN, 2004, p. 225). A discussão realizada neste capítulo envolve a noção de gramática profunda desenvolvida pelo filósofo.

tentados a contar entre as proposições algo completamente inútil, isto acontece com frequência porque não refletimos suficientemente sobre a sua aplicação (WITTGENSTEIN, 2004, p.191).

Seguindo o filósofo, pode-se compreender que a gramática, constituída por regras, nos possibilita entender o mundo e estabelecer o que tem ou não sentido, o que será tomado como certo ou errado. A gramática abrange proposições, gestos, práticas, enfim, todo o mecanismo que compõe os jogos de linguagem. Para Glock, Wittgenstein, em sua segunda fase, passou a utilizar o termo *gramática* “para designar tanto as regras constitutivas da linguagem, quanto a investigação ou organização filosófica dessas regras” (1998, p.193).

Cabe destacar que a gramática, para o Segundo Wittgenstein, é autônoma, isto é, apresenta-se regida por regras que emergem do uso das expressões, não sendo significada como “um conjunto de regras da sintaxe lógica que governam as possibilidades de combinação dos nomes, tendo esses que, necessariamente, denotar objetos, com base em uma essência lógico-metafísica” (CONDÉ, 2004a, p.96). Essa autonomia, para Condé, possibilita configurar o caráter de racionalidade para a gramática. Em suas palavras: “A autonomia confere à gramática o caráter de racionalidade que nos possibilita saber o que é correto ou não, criando assim critérios que nos permitam lidar com os nossos problemas” (IBIDEM, p.97).

Além disso, Condé (IBIDEM) enfatiza que a gramática não comporta uma essência, mas, como produto social, emerge nas relações da linguagem em uma dada prática social. “[...] as regras que constituem a gramática estão inseridas na prática social. Uma regra pode apenas constituir-se efetivamente como tal pela práxis social. A gramática é um produto social” (IBIDEM, p.89). Para o autor, na concepção de gramática desenvolvida por Wittgenstein, as regras são entendidas como invenção e criação, não como uma essência ou correspondência direta com o mundo. Porém, não são totalmente arbitrárias, pois mantêm sua coerência com o conjunto das outras regras, isto é, com a gramática.

Em outro estudo, Condé (1998, p.124) expressa que as regras gramaticais incorporam as racionalidades que emergem em uma forma de vida. Assim, os argumentos desenvolvidos pelo Segundo Wittgenstein sobre a gramática e os jogos de linguagem são produtivos para que se problematize o entendimento de uma razão universal, fundacionista e *a priori* que sustenta o pensamento moderno. Nas palavras de Condé:

A gramática e as interações dos jogos de linguagem constituem as *teias da razão*. Em outros termos, perante a crise da racionalidade, no lugar da razão

abstrata, centralizada e fundacionista que caracterizou o pensamento moderno, Wittgenstein “propõe” a gramática e os jogos de linguagem como uma racionalidade que se forja a partir das práticas sociais em uma forma de vida e que não mais se assenta em fundamentos últimos (2004a, p.29).

Também apoiando-me nas idéias do Segundo Wittgenstein, ao examinar o material de pesquisa, pude observar a geração de distintos jogos de linguagem nas narrativas dos participantes da pesquisa. Se nessas narrativas a matemática escolar foi sendo constituída como um jogo marcado pela escrita, “pureza” e formalismo, as matemáticas geradas nas atividades cotidianas dos sujeitos entrevistados foram sendo produzidas por uma outra gramática que gerava outros critérios de racionalidade. Seguindo Condé: “[...] naturalmente, formas de vida diversas estabelecem práticas diferenciadas, assim também, gramáticas diferentes e, conseqüentemente, inteligibilidades diferentes” (2004a, p.110).

Seu Ivo, ao expressar algumas de suas experiências como vendedor de carnes, destacou: “Naquela época, quando eu tinha matadouro, as carnes custavam um e vinte, um e trinta. Então, comprava dois quilos ou três quilos e duzentos gramas. Isso tudo era na cabeça”. Para explicar-me como encontrava o valor a ser pago por clientes na compra de carnes, remeteu-se a uma situação em que o quilo custa R\$ 4,20 e o comprador deseja dois quilos e 200 gramas. Segundo ele, quando comercializava carnes em seu matadouro, realizava cálculos da seguinte maneira:

Dois quilos dá R\$ 8,40. Eu faço primeiro a redonda, né, os R\$ 4,00. Faço 2 vezes 4, porque é R\$ 4,20. Faço primeiro o 4, 2 vezes 4 são 8. São R\$ 8,00. Daí, mais 2 vezes 2 são 4, né. Isso tudo a gente tinha que fazer de cabeça. [...] E 200 gramas, então, é 2 vezes 42, né. A tabuada, isso era uma coisa que eu aprendi até dez, até dez, isso era o principal, né. Cem gramas então dá R\$ 0,42, 100 gramas, né, porque 10 vezes R\$ 0,40 dá R\$ 4,00 e os 2, então, dá 4, 40 centavos, então, tem que fazer 2 vezes 42 (seu Ivo).

E completou sua explicação dizendo:

Nos 100 gramas, tem que contar, né. Porque 100 gramas custam tanto, né. Se um quilo custa R\$ 4,00, então, 100 gramas custam R\$ 0,40, porque 10 vezes 4 são 40. Assim eu sempre penso pra fazer a conta. Primeiro fazer a conta cheia, deixar os centavos fora. Vamos supor, R\$ 4,20, faz primeiro de R\$ 4,00, ou de R\$ 5,00, ou de R\$ 8,00. Dez quilos custam tanto, dez quilos a R\$ 8,00 custam R\$ 80,00. Isso aí, depois, faz os 100 gramas (seu Ivo).

Da mesma forma que seu Ivo, Dona Ella também mencionou, ao longo de sua entrevista, práticas vinculadas à comercialização de carnes. Para explicar-me como procede para encontrar o valor total de uma compra de 40 quilos de carne, disse:

Agora não me lembro como é que vou te falar, mas... por exemplo, 40 quilos de carne a R\$ 4,00. Quatro vezes 4 dá 16, então, eu faço assim: 4 vezes 4 dá 16, daí, eu acrescento o zero, dá R\$ 160,00. Como eu te disse, eu faço ele pequeno, né, pequenos números.

Os excertos acima, extraídos das narrativas de seu Ivo e Dona Ella, podem ser pensados como apresentando jogos de linguagem gerados em uma dada forma de vida que possuem semelhanças entre si. Em tais jogos, se fazem presentes algumas regras, como a decomposição, a estimativa e o arredondamento, que diferem daquelas presentes na gramática que engendra a matemática escolar. Além disso, cabe assinalar que os jogos de linguagem produzidos por Dona Ella e seu Ivo utilizam a oralidade, divergindo dos mecanismos escritos que operavam na produção da matemática escolar de Costão.

A supremacia da cultura escrita sobre a oral, presente no jogo que conforma a matemática escolar, é analisada por Knijnik (2006b, p.6). Apoiando-se em Petitat, a autora mostra que, na Europa Medieval, as práticas educativas eram caracterizadas pela transmissão oral. Porém, nesse período, passam a emergir algumas rupturas nas ações educativas que se fazem presentes até os dias atuais, como a expansão da escrita e o seu caráter de superioridade perante os processos pedagógicos marcados pela oralidade.

Analisando os jogos de linguagem produzidos por Dona Ella e seu Ivo, diria que as regras que os compõem – oralidade, decomposição, estimativa e arredondamento – também constituíram os jogos evidenciados em uma pesquisa desenvolvida por Knijnik (2004a) junto a um grupo de camponeses do Movimento Sem Terra. Além disso, pode-se afirmar que Dona Ella e seu Ivo fazem uso de operações matemáticas que consideram, num primeiro momento, as ordens de maior relevância para o encontro de seu valor final, da mesma forma que os sujeitos entrevistados no estudo de Knijnik (IBIDEM). Quando seu Ivo diz “faço primeiro a redonda”, está se referindo à multiplicação da parte inteira dos números decimais, que, no seu caso, é mais importante para a obtenção do valor total a ser pago pelos compradores de carne. A estratégia utilizada por Dona Ella de “fazer primeiro os números pequenos” também se associa a esse raciocínio, uma vez que ela multiplica, em primeiro lugar, as dezenas e apenas “acrescenta os zeros” ao final, obtendo, assim, o resultado da operação.

Ao serem questionados sobre suas maneiras de realizar cálculos orais, Dona Ella e seu Ivo afirmaram que não as aprenderam na escola. “Isso foi na vida prática. Na aula, eu não aprendi nada, na aula, só a tabuada que a gente aprendeu, só a tabuada”, disse seu Ivo. Na mesma direção expressou-se Dona Ella: “Isso eu aprendi depois... assim, fazendo as contas,

né”. Esses dois excertos evidenciam que o jogo de linguagem que constitui a matemática escolar, marcado pela escrita e pelo uso dos algoritmos, ignora a presença de algumas regras que se fazem presentes em outros jogos, como nos expressos por Dona Ella e seu Ivo.

Finalizando, diria que o exame do material de pesquisa, sustentado pelas teorizações etnomatemáticas apoiadas no Segundo Wittgenstein, me permite destacar que a matemática escolar produzida na escola de Costão foi sendo constituída como um jogo de linguagem marcado pela escrita, pelo formalismo, pela “pureza”, apoiado em fundamentos como a tabuada. Evidenciei, ainda, que as matemáticas geradas nas práticas cotidianas dos participantes da pesquisa fazem uso de uma gramática diferente daquela que engendra a matemática escolar. A análise dessas narrativas e do texto elaborado por seu Herbert, “As escolas do passado”, mostrou, ainda, que a matemática escolar de Costão, ao constituir-se por uma gramática com regras que dizem da importância de decorar a tabuada e de efetuar as operações de determinadas maneiras, engendrava critérios de racionalidade específicos. No escrutínio realizado, pude observar também que esses critérios atuavam como um mecanismo de regulação do pensamento dos escolares, o que será discutido no próximo capítulo.

7 A MATEMÁTICA ESCOLAR EM COSTÃO COMO MECANISMO DE REGULAÇÃO

Como já analisei nos capítulos anteriores, ao longo da Campanha de Nacionalização, foram sendo produzidas tecnologias de regulação com vistas à administração da vida dos descendentes de alemães no Estado que atuavam em diversas instituições da sociedade, como associações recreativas e esportivas, igreja e escola. Dando seguimento ao exame do material de pesquisa, neste capítulo, desenvolvo o argumento de que, em sua especificidade, a matemática escolar de Costão, no período estudado, engendrava mecanismos de regulação dos sujeitos escolares mediante a imposição de uma determinada língua na escola (o português), por meio das atividades pedagógicas e da própria estrutura do conhecimento matemático.

Uma das marcas presentes nas narrativas produzidas pelos sujeitos que participaram da pesquisa refere-se à proibição do uso da língua alemã na escola, gerando mudanças não só na maneira de se comunicar, como também na racionalidade engendrada pela matemática escolar:

FERNANDA: Nós conversamos, na última vez que estava aqui, sobre a proibição do alemão na escola. Gostaria de saber um pouco mais sobre isso, principalmente como foi na hora de fazer as contas.

ARMÍNIO: *Isso aí era difícil, era difícil. Na prática, na escrita, não mudava nada, quase não mudava nada, isso não mudava. Mas só a escrita da matemática ele [professor] explicava em alemão.* Ele, no primeiro tempo, explicava em alemão porque não dava. Os livros eram em alemão ainda. Não podia comprar logo o livro, os colonos não tinham dinheiro suficiente pra isso.

FERNANDA: E como foi na hora de fazer as contas, para passar do alemão para o português?

ARMÍNIO: *Bom, as contas eram a mesma coisa em português e em brasileiro, só se expressava a quantia diferente. Isso nós aprendemos rápido.*

FERNANDA: Por exemplo, como o senhor faria uma conta como 22 mais 46?

ARMÍNIO: 68.

FERNANDA: Como o senhor pensou para chegar nesta resposta?

ARMÍNIO: A mesma coisa. Primeiro faz 6 mais 2, dá 8, 4 mais 2, 6. Na cabeça, é a mesma... Hoje eu leio romance, leio alemão ou leio em português. Depois, eu não sei explicar como foi..., nem sei. Eu penso a mesma coisa. Eu leio o livro, um romance, assim, depois, alguém me pergunta "foi em alemão ou foi em português?" Depois, não sei explicar se foi em alemão ou português.

FERNANDA: E como o professor ensinou as contas deste tipo?

ARMÍNIO: Ensinava também [repete, em alemão, a soma realizada a cima].

Fica tudo..., só que a gente tem pouco na cabeça..., quem sabe, não faz diferença. Aquele que sabe, não faz diferença.

[...]

FERNANDA: Então, na hora de fazer as contas, lá na escola, primeiro era tudo em alemão. E, depois, que era em português, o senhor acha que não...

ARMÍNIO: *Sim, aí tinha que mudar o pensamento, tudo.*

FERNANDA: Ah, mudava o pensamento.

ARMÍNIO: *É, mudava o pensamento.* Não era muito fácil. *Quando a gente é jovem, aprende mais rápido.* Eu sei, no meu tempo de aula, a gente cantava muito. Na escola, o professor cantava, ele tinha um coro, eles cantavam, e isso ficou quase gravado na cabeça. Hoje essas novas canções não ficam na cabeça. Não sei, não fica mais. Porque, quando é jovem, a gente aprende.

FERNANDA: E, para os outros colegas, será que foi sempre tão fácil assim?

ARMÍNIO: *Isso, um ou dois anos depois, o pessoal, o aluno já se acostumou.* Isso em pouco tempo. Depois, os que vieram depois de mim, eles já entraram nesse português. Mas, enquanto nós estávamos na aula, não podia mais falar em alemão, nem no pátio, nem nada, o professor proibia. Porque o aluno, falando alemão, depois, não aprende na escola o português [grifos meus].

FERNANDA: A senhora começou na escola só aprendendo em alemão e, depois, foi só em português. Como foi isso pra vocês?

IVONE: *Foi bem difícil mudar assim.* Então, depois que eu saí, quando eu fui confirmada, então, daí, eu já entrei aqui [no armazém] junto com a minha irmã. A mãe deixou pra eu continuar no português, né. Por certo, se eu ficasse em casa, talvez eu só falasse mais alemão. Então, aí, eu ajudei aqui a trabalhar no armazém pra poder continuar com português.

FERNANDA: E aqui, na venda, falava bastante português?

IVONE: Ah, falava assim.. Antigamente, vinham estranhos, assim, viajantes, assim, mas também foi falado muito o alemão. Aqui não era tão rigoroso como em outras partes.

[...]

FERNANDA: Como a senhora pensa para resolver uma conta assim como esta [indico um cálculo presente na cartilha de matemática utilizada por ela na escola]?

IVONE: 25 mais 27. É 52.

FERNANDA: E a senhora pensa em português ou alemão?

IVONE: Eu geralmente faço tudo... eu pensei em português, é mais fácil. Mas, em alemão, eu também sei fazer. Eu logo somo: 25 com o 27. Daí, somo na cabeça, dá 52, assim eu faço. Penso assim: 7 e 5 são 12, 12 e 4 dá 52, é assim. *É um pouco diferente o falado, mas o resultado é o mesmo* [grifos meus].

FERNANDA: Eu queria lhe perguntar, quando vocês faziam as contas no colégio, o senhor pensava em alemão?

HERBERT: *Era uma certeza maior, né.* Como a gente aprendeu a fazer a tabuada e de forma, assim, muito marcante, a gente tem, por costume, ah, 3 vezes 3 são 9, 3 vezes 7 são 21, e essas coisas tudo... Numa dessas, a gente lembra, assim, *bem quietinho, a gente usa até a expressão em alemão, que vai um pouco mais seguro.* Na multiplicação da tabuada, aí, era comum isso, era muito comum.

FERNANDA: Eu fiquei pensando, como eu não sei alemão, né, eu não domino, então, eu gostaria que o senhor me dissesse, em alemão, como é que o senhor faz pra resolver esses cálculos aqui [cálculos presentes na cartilha que

estávamos examinando]. Como o senhor pensa se tivesse que fazer em alemão esses cálculos? [indico uma expressão: 35 + 27]

HERBERT: 35 com 27... 50, 62.

FERNANDA: E em alemão?

HERBERT: Ah! fünfunddreißig und siebenundzwanzig gep zweiundsechzig [“cinco e trinta” e “sete e vinte” dá “dois e sessenta”].

FERNANDA: Como o senhor chegou no 62?

HERBERT: Observa esses dados. Isso aqui [indica as dezenas] é a década, é dez. Agora as unidades são essas... Primeiro essa com essa [mostra as duas unidades], vai me sobrar um, dá 12 e guardo 1 na memória, né. Então, 2 mais 3 são 5, mais aquele 1 da memória dá 6.

FERNANDA: Então, por exemplo, se eu falasse em alemão, eu ia dizer “cinco e trinta” para “fünfunddreißig”, e esse aqui (27) eu ia falar “sete e vinte”, né? E vocês faziam cálculos de pequeno na escola, né, só assim... Olhava pra esse número e falava “cinco e trinta” e olhava pra esse “sete e vinte”, falando em alemão. Aí, quando o alemão é proibido, deve ter mudado o jeito de fazer as contas...

HERBERT: Nem tanto. Vê isso aqui, ó, *era o número final que interessava... Então, o 62 que dava a soma disso aqui, isso vinha natural 62* [grifos meus].

SENO: O pior, pra todos os alunos, foi que a gente começou em alemão e, de repente, foi proibida a língua alemã. Bah, todo mundo ficou com um pé atrás, né.

FERNANDA: Como foi isso?

SENO: No tempo de guerra, né, aquela 2ª Guerra Mundial, né. Aí, foi proibido falar alemão.

FERNANDA: E o senhor lembra, assim, na escola, como é que foi essa passagem?

SENO: Essa passagem foi, eu acho que foi o primeiro ano, quando eu fui na aula, que eu estudei alemão e depois passei para o português. Isso já foi um atraso para mim, né. Até que eu recuperei, aprendi tudo. Eu sabia falar um pouco português. Nós tinha um “luso” morando nas terras do meu pai, então, ele falava um pouco do português com nós. A gente era pitoquinho, né, não conversava muito com eles...

FERNANDA: E, na parte das contas, quando foi proibido o alemão. Vocês faziam contas em alemão e daí tinha que passar pras contas em português, né? Na conta em alemão, por exemplo, o número a gente diz primeiro o de trás depois o da frente, né. Vinte três, a gente diz “dreiundzwanzig” [três e vinte], né. Eu fico pensando, assim, como é que era, faziam as contas em alemão, aí tu dizias o número 23 ou “dois e vinte”, né, e depois passa pro português. Como foi isso?

SENO: *Se atrapalha, né. Como é que diz, se tu faz a conta de trás pra frente e de frente pra trás. Foi uma complicação tremenda, né, depois, quando virou.*

FERNANDA: E o senhor, hoje, faz ainda as contas em alemão?

SENO: Eu faço com o alemão, sim, eu sei. Mas em português também, né.

FERNANDA: Vamos supor, se o senhor tivesse que somar 23 mais 22, como é que o senhor pensa pra fazer?

SENO: *Isso tem que tá gravado na cabeça.* Vinte três mais 22, 55, não, 45.

FERNANDA: Mas o senhor pensa em alemão ou português?

SENO: *Bom, isso já, isso a gente nem nota agora, fazer uma conta tão fácil assim, não nota* [grifos meus].

FERNANDA: A senhora, que estudou muito em alemão, faz as contas em alemão ou em português?

ERENA: Tudo é igual, pra mim. É igual se é alemão ou português.

FERNANDA: O jeito de fazer a conta é igual?

ERENA: *Sim, isso é igual. Se a gente divide uma coisa ou multiplica uma coisa, isso tudo é igual. Eu não sei como é que eles fazem hoje em dia, mas se eu faço uma conta, isso é bem rápido. Se eu multiplico ou diminuo, ou menos, ou vezes, isso, pra mim, tudo é igual em português ou alemão.*

Quando estávamos olhando uma das cartilhas de matemática usadas na escola, solicitei que Dona Erena me mostrasse como resolviam alguns dos problemas presentes.

ERENA: A nossa escola tem 3 classes, a primeira classe tem 34 alunos, a segunda 37 e a terceira... É, então, tem que calcular, botava um embaixo do outro e tinha que somar isso. Sim, essas contas fizemos muito, muito. Eu vou escrever, então, aqui: 34, mais 37, mais 28... 15, 19, 3, 6, 9, 99 alunos. Assim a gente fazia as contas [pelo algoritmo escrito].

ERENA: Eu queria ver uma pra diminuir... Esta aqui [indica outro problema presente no livro]. 62 laranjeiras em nosso pomar, dessas 27 de umbigo. Então, são 62, isso aqui é tudo, menos 27. Doze são 5, 5 menos 2 são 3. São 35. Dessas 27 de umbigo, então, ficaram 35 que eram laranjas, outras laranjas [aqui também Dona Erena resolve pelo algoritmo da subtração].

FERNANDA: Como a senhora faria em alemão essa soma? 35 mais 27?

ERENA: 35 mais 27... *zweiundsechzig* (62).

FERNANDA: E se a senhora pensasse em português?

ERENA: A mesma coisa, é a mesma coisa [grifos meus].

IVO: Isso foi assim, de um dia pra outro. Isso não foi fácil pra muitos, porque nós tinha muita gente, assim, que em casa só falava o alemão. Isso não foi fácil pra essa gente. Ficava ali mudo, porque não podia falar o alemão.

FERNANDA: E como é que foi isso na aula?

IVO: O professor primeiro explicava assim. Ele explicava porque os guris não entendiam, né. Aí, então, veio os livros pra ler e essas coisas, né. E aí, era criança, se pratica ligeiro. Porque a letra é a mesma. Uma outra letra que modificou, mas é quase tudo o mesmo. [...] Mas foi, daquela vez, foi de um dia pro outro. Virou aquilo, e tinha que cuidar, né, mas tinha muitos guris que eram... os pais de casa eram sapatos de pau, os sapatos de pau, né, eles falavam só a língua, tu sabe a língua sapato de pau, aquela. E aquilo era difícil de falar o português. Mas aprendiam.

FERNANDA: E, quando o senhor faz contas, o senhor pensa as contas em português ou alemão?

IVO: *Isso tanto faz. Eu aprendi a tabuada em alemão e em português, isso, pra mim, tanto faz.*

FERNANDA: Eu lhe pergunto pelo seguinte: o número em alemão, ele é ao contrário, assim, a partir do 20. Por exemplo, 23 a gente diz

IVO: *dreiundzwanzig.*

FERNANDA: Três e vinte, né? E, na hora de fazer as contas, isso mudou?

IVO: *Não, não. Isso ficou a mesma coisa.*

FERNANDA: E na hora de pensar, tanto faz?

IVO: *É, isso tanto faz. Isso porque eu aprendi o alemão e o português assim, junto. Isso, pra mim, é indiferente. Isso não é complicado. Quem aprendeu a tabuada, pra ele, não pode ser difícil. Eu, pelo menos pra mim, é igual. Agora, se a conta fica mais comprida, mais e mais números, aí eu faço a conta, mas eu me perco pra somar junto tudo. Tudo, aí, não dá certo, vamos*

supor, 6, 5 vezes, 6 vezes pra somar junto, depois, isso fica difícil. Aí, a gente se perde. A cabeça não dá mais pra isso [grifos meus].

Os enunciados evidenciam diferentes significações ao processo desencadeado pela Campanha de Nacionalização, que impôs a língua portuguesa como única forma de comunicação na escola. No âmbito da matemática escolar, os participantes da pesquisa, ao mesmo tempo em que afirmam ser esse processo difícil, “uma complicação tremenda”, “mudando o pensamento”, fazendo com que, “bem quietinhos”, utilizassem a língua alemã para a realização dos cálculos, pois garantia “uma certeza maior”, também destacam que a troca do idioma na escola, especificamente para a resolução de operações matemáticas, “não foi [um processo] complicado”, pois “ficou a mesma coisa”, era “tudo igual” (referindo-se à realização de cálculos em alemão e, depois, em português).

Ao expressarem que a proibição do uso da língua alemã não significou mudanças em suas formas de pensar e raciocinar matematicamente, anunciam diversas explicações, como o fato de serem crianças na época, por isso, “aprende[ra]m mais rápido”. Como disse seu Armínio: “Isso nós aprendemos rápido. Isso, um ou dois anos depois, o pessoal, o aluno já se acostumou”. Também afirmam que, por dominarem a tabuada, seja em português ou em alemão, “de forma marcante”, fazendo com que esteja “gravada na cabeça”, torna-se “indiferente” a maneira utilizada para a resolução de operações matemáticas. “Na prática, na escrita, não mudava nada, quase não mudava nada, isso não mudava. Isso porque eu aprendi o alemão e o português, assim, junto. Isso pra mim é indiferente. Quem aprendeu a tabuada, pra ele, não pode ser difícil”, enfatizou seu Ivo.

Assim como afirma seu Ivo que a escrita dos números, em alemão ou português, é “a mesma”, também Dona Ivone e seu Herbert destacam que a troca da língua alemã para a portuguesa, na escola, não acarretou mudanças em suas formas de pensar matematicamente, pois “era o número final que interessava”, como disse seu Herbert. Sendo exigida apenas a escrita dos algarismos do resultado final das operações, que em alemão ou português é idêntica, alguns dos entrevistados passaram a significar o processo de imposição da língua portuguesa na escola como “indiferente” na área da matemática. Nas palavras de Dona Ivone: “Bom, as contas eram a mesma coisa em português e em brasileiro, só se expressava a quantia diferente. É um pouco diferente o falado, mas o resultado é o mesmo”.

Os enunciados apresentados nos parágrafos anteriores me possibilitam constituir algumas hipóteses sobre as implicações desencadeadas pela proibição do uso da língua alemã nas escolas, especificamente, nas aulas de matemática, que se relacionam aos mecanismos de regulação engendrados pelo currículo escolar. Ao iniciar a pesquisa, uma de minhas hipóteses era que a matemática escolar, quando da instituição de um único idioma na escola, fazendo com que os estudantes operassem matematicamente em outra língua, passaria a ser constituída por uma outra gramática e racionalidade, produzindo rupturas na forma de pensar e raciocinar dos estudantes, isto é, produzindo novas regulações no pensamento.

A análise de suas narrativas possibilitou-me observar que há evidências dessa regulação, principalmente quando os entrevistados se referem à dificuldade em realizar operações matemáticas na língua portuguesa e a necessidade de “mudar o pensamento” para a efetivação dos cálculos escolares. Por outro lado, também diria que, mesmo aqueles que enunciaram que o processo de imposição da língua portuguesa na escola não modificou suas formas de pensar e raciocinar matematicamente, em suas narrativas, podem ser identificados mecanismos de regulação produzidos pela matemática escolar, principalmente aqueles associados ao uso dos algoritmos escritos.

Pude observar que Dona Ivone, seu Herbert e Dona Erena – para quem a realização de cálculos em alemão ou em português era “tudo igual”, o que poderia indicar que a troca do idioma na escola não teria provocado rupturas em suas formas de pensar matematicamente –, quando me explicavam sobre seus modos de efetuar “contas de cabeça”, seguiam a racionalidade dos algoritmos escritos. Assim, em uma adição, iniciavam os cálculos pelas unidades, operando após com as dezenas, etc., respeitando uma ordem semelhante àquela em que se expressam os números na língua alemã, na qual se designa primeiro as unidades e após as dezenas. Desse modo, se o processo de imposição da língua portuguesa na escola não foi significado por alguns participantes da pesquisa como gerador de rupturas em sua forma de pensar é, suponho eu, 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). Poder-se-ia dizer ainda mais: eles estariam de tal forma regulados pela racionalidade que sustenta os algoritmos escritos – uma racionalidade que, como a tabuada, estava “gravada na cabeça”, como disse seu Seno – que a produção de outras formas de pensar e produzir matemática ficava inviabilizada, o que mantinha “tudo igual”.

Essa regulação e disciplinamento do pensamento operada por técnicas de calcular – como os algoritmos escritos aqui analisados – é discutida por Rose (2001). Para o autor, assim como a invenção da escrita gerou um conjunto de técnicas, como elaborar listas, registrar informações específicas ou gerais, enviar e receber mensagens, tabular dados que permitam acompanhar as mudanças de um dado fenômeno ou situação, etc., fazendo com que se engendrem mecanismos capazes de treinar a mão e o olho, tornando os humanos “máquinas escreventes” (IBIDEM, p.158), as técnicas que desenvolvem a capacidade de calcular possibilitam a produção de novas coisas, mas também atuam como disciplinador do pensamento ao instituírem uma racionalidade específica para sua realização. Seguindo o autor, diria que os algoritmos escritos, tão presentes ainda hoje nas aulas de matemática, podem ser tomados como mecanismos “disciplinadores” que regulam as formas de realizar operações e o próprio pensamento dos estudantes.

Analisar não apenas as técnicas de calcular, mas entender o próprio currículo como mecanismo de regulação é uma das dimensões discutidas por Thomas Popkewitz em seu livro *Lutando em defesa da alma* (2001). O autor compreende o currículo como uma alquimia⁵⁰, ou seja, uma tecnologia sustentada por uma lógica particular e formal que busca estruturar os conhecimentos escolares e resolver problemas ou exercícios de determinadas formas, configurando-se como um mecanismo disciplinador. Para ele, as matérias escolares incorporam uma seqüência e ordem capaz de instituir uma determinada gramática e racionalidade que internalizam procedimentos que organizam tanto o conhecimento quanto a maneira de os estudantes pensarem e raciocinarem, como, no caso deste estudo, as formas de realizar operações matemáticas com algoritmos escritos.

Examinando uma prática presente em uma aula de matemática em que a professora questionava e exigia a resposta oral e em conjunto do resultado de expressões do tipo: “Quantos são três lápis mais dois?”, Popkewitz (IBIDEM, p.107) destaca que “a aula de aritmética tinha mais a ver com a disciplina e a autodisciplina das crianças do que com a disciplina formal da matemática”, pois elas aprendiam comportamentos, posturas, reações, modos de sentar e, também, cálculos de determinadas formas. Analisando o material de pesquisa selecionado, observo que, na escola de Costão, as atividades da área da matemática

⁵⁰ Alquimia refere-se ao processo mediante o qual os campos disciplinares, como a matemática, a literatura, a arte e outros, são transformados em matérias escolares. Para Popkewitz, essa alquimia “envolve uma mistura de práticas reguladoras e de instrução que ocorrem em três níveis – primeiro, no conteúdo do currículo, que enfatiza a transmissão de ‘fragmentos’ (bits) de informação; segundo, na ênfase em determinados recursos textuais e, terceiro, na ligação do conhecimento com as subjetividades através de testes e de sua preparação” (2001, p.105).

também exigiam dos estudantes determinadas atitudes, modos de falar e de calcular, como indicam os excertos abaixo:

HERBERT: Cálculo, tabuada, isso não é simples, isto tinha que tá 100% dentro da tabuada. *Não existia aquele negócio, como hoje, que, quanto dá 7 vezes 6, ou vezes 5, ou vezes 4, e levantar a mão pra contar nos dedos. Nunca... com certeza, não se levantava uma mão. A tabuada foi tão repetida que ela ficou gravada na cabeça de todos os alunos. Porque foi muito praticada dentro da escola. Passar a tabuada de aluno por aluno.*

FERNANDA: Como?

HERBERT: Era assim, *existia sempre uma ordem dos alunos: o primeiro que falava primeiro, depois vem o segundo. Por fila. Então, entrava numa nova fila, depois, prosseguia lá nas meninas. Isso tinha uma ordem, né. Um labirinto. O caminho era sempre aquele.* Então, o professor pediu: vamos pra tabuada, vamos até a tabuada do 7. Então, o primeiro dizia 7 vezes 1 são 7. O segundo: 7 vezes 2 são 14. O terceiro: 7 vezes 3 são 21. Sete vezes 4 são 28, 7 vezes 5 dá 35, até fechar o 10, até o 70. Mas isso com todos os números até 12. *E seguidamente. E muitas vezes. Quer dizer que ficou tão gravado, que os alunos da época não vão precisar dedo nenhum pra fazer cálculo. Tudo aí está por demais gravado.* Eu, hoje, quando eu faço um cálculo, apesar de a gente dominar bem o português, mas eu me sinto mais seguro quando eu faço uma multiplicação em idioma alemão, porque a gente vem acompanhando, falando: 7 vezes 5, 35, tal, tal, tal [grifos meus].

Seu Herbert, ao relatar algumas atividades vinculadas à matemática, destaca a geração de tecnologias disciplinares operando sobre os corpos dos estudantes, assim como mecanismos de regulação do pensamento. Não “levantar a mão”, não “contar nos dedos”, esperar por sua vez de falar e seguir a “ordem” eram algumas das técnicas presentes nos processos pedagógicos desenvolvidos, que atuavam na constituição de corpos produtivos e dóceis, como já analisei nos capítulos anteriores. Ao mesmo tempo, pode-se afirmar que foi sendo instituída uma racionalidade específica para a matemática escolar, sustentada por práticas de memorização e repetição, fazendo com que “tudo [como a tabuada] esteja por demais gravado na cabeça de todos os alunos”, como disse seu Herbert.

Observo que a matemática produzida pelas cartilhas usadas na escola de Costão também se sustentava por técnicas de memorização e repetição, instituindo uma forma específica de calcular, regulando o pensamento dos estudantes. Os fragmentos abaixo, extraídos das cartilhas examinadas, indicam esse raciocínio:

Dizei em duas respostas! ($21 + 43 = \dots 61, \dots \mathbf{64.}$)

17.	18.	19.	20.
$21 + 43 =$	$47 + 15 =$	$67 + 26 =$	$68 + 13 =$
$56 + 16 =$	$53 + 19 =$	$58 + 13 =$	$55 + 36 =$
$35 + 53 =$	$75 + 23 =$	$12 + 79 =$	$39 + 48 =$
$38 + 36 =$	$49 + 33 =$	$37 + 13 =$	$11 + 69 =$
$64 + 28 =$	$66 + 25 =$	$25 + 37 =$	$46 + 34 =$
$13 + 38 =$	$45 + 39 =$	$54 + 29 =$	$63 + 18 =$
$82 + 14 =$	$33 + 59 =$	$69 + 35 =$	$28 + 58 =$
$29 + 55 =$	$17 + 47 =$	$77 + 22 =$	$67 + 14 =$
$78 + 17 =$	$18 + 57 =$	$15 + 78 =$	$34 + 57 =$
$19 + 76 =$	$79 + 18 =$	$65 + 24 =$	$43 + 28 =$

Dizei em duas respostas! ($22 + 19 = \dots 32, \dots \mathbf{41.}$)

21.	22.	23.	24.
$22 + 19 =$	$35 + 26 =$	$29 + 44 =$	$25 + 66 =$
$32 + 29 =$	$28 + 25 =$	$44 + 27 =$	$57 + 39 =$
$42 + 28 =$	$44 + 47 =$	$37 + 37 =$	$14 + 77 =$
$52 + 38 =$	$69 + 22 =$	$65 + 18 =$	$34 + 49 =$
$62 + 19 =$	$28 + 33 =$	$33 + 38 =$	$17 + 77 =$
$72 + 21 =$	$37 + 44 =$	$67 + 19 =$	$26 + 27 =$
$83 + 15 =$	$67 + 19 =$	$35 + 37 =$	$28 + 64 =$
$84 + 12 =$	$54 + 28 =$	$49 + 28 =$	$29 + 58 =$
$85 + 11 =$	$16 + 58 =$	$47 + 37 =$	$18 + 79 =$
$58 + 23 =$	$78 + 17 =$	$37 + 48 =$	$43 + 28 =$

Figura 1 – Exercício da cartilha *Meu Livro de Contas*, vol.2.

- 3 -

Dizei em duas respostas! ($55 - 39 = \dots 25, \dots 16!$)

25.	26.	27.	28.	29.
$55 - 39 =$	$52 - 38 =$	$68 - 29 =$	$97 - 49 =$	$55 - 37 =$
$48 - 29 =$	$73 - 59 =$	$86 - 37 =$	$47 - 29 =$	$96 - 68 =$
$41 - 23 =$	$86 - 58 =$	$98 - 59 =$	$83 - 44 =$	$62 - 35 =$
$100 - 67 =$	$85 - 62 =$	$98 - 73 =$	$75 - 48 =$	$73 - 44 =$
$66 - 19 =$	$37 - 26 =$	$88 - 39 =$	$44 - 16 =$	$77 - 28 =$
$81 - 22 =$	$76 - 46 =$	$92 - 72 =$	$65 - 28 =$	$86 - 69 =$
$71 - 11 =$	$84 - 54 =$	$67 - 57 =$	$97 - 29 =$	$93 - 74 =$
$48 - 17 =$	$79 - 34 =$	$52 - 23 =$	$32 - 19 =$	$94 - 76 =$
$62 - 41 =$	$97 - 82 =$	$68 - 57 =$	$44 - 28 =$	$43 - 33 =$
$72 - 53 =$	$82 - 56 =$	$75 - 57 =$	$36 - 17 =$	$58 - 24 =$

30.	31.	32.	33.	34.
$85 - 29 =$	$97 - 79 =$	$81 - 13 =$	$84 - 48 =$	$47 - 35 =$
$62 - 34 =$	$67 - 56 =$	$85 - 66 =$	$47 + 35 =$	$51 - 43 =$
$85 - 56 =$	$93 - 49 =$	$53 - 38 =$	$46 + 28 =$	$43 + 39 =$
$97 - 19 =$	$74 - 38 =$	$41 - 22 =$	$59 - 36 =$	$60 + 25 =$
$84 - 39 =$	$84 - 63 =$	$94 - 65 =$	$70 - 26 =$	$53 + 19 =$
$61 - 45 =$	$68 - 19 =$	$66 - 27 =$	$50 + 45 =$	$61 - 25 =$
$84 - 25 =$	$94 - 67 =$	$62 - 29 =$	$56 + 36 =$	$49 + 18 =$
$57 - 28 =$	$79 - 58 =$	$72 - 19 =$	$34 - 17 =$	$62 - 38 =$
$55 - 36 =$	$87 - 36 =$	$95 - 69 =$	$54 + 42 =$	$28 + 17 =$
$78 - 59 =$	$94 - 25 =$	$87 - 48 =$	$98 - 89 =$	$64 - 35 =$

Figura 2 – Exercício da cartilha *Meu Livro de Contas*, vol.2.

Calculamos com 3 respostas.

<p>Exemplo: 8×13</p> $\begin{array}{r} 8 \times 10 = 80 \\ 8 \times 3 = 24 \\ \hline \text{Soma: } 104 \end{array}$	<p>6×17</p> $\begin{array}{r} 6 \times 10 = 60 \\ 6 \times 7 = 42 \\ \hline \text{Soma: } 102 \end{array}$	<p>9×63</p> $\begin{array}{r} 9 \times 60 = 540 \\ 9 \times 3 = 27 \\ \hline \text{Soma: } 567 \end{array}$
---	--	---

Depois de algum tempo dizemos de modo mais abreviado:

$\begin{array}{r} 8 \times 13 \\ = 80 \\ = 24 \\ \hline 104 \end{array}$	$\begin{array}{r} 6 \times 17 \\ = 60 \\ = 42 \\ \hline 102 \end{array}$	$\begin{array}{r} 9 \times 63 \\ = 540 \\ = 27 \\ \hline 567 \end{array}$
--	--	---

Figura 3 – Exercício da cartilha *Meu Livro de Contas*, vol.2.

Nessas atividades, observa-se a produção de modos específicos de efetuar operações de adição, subtração e multiplicação, não permitindo a geração de outras formas de desenvolver as expressões matemáticas apresentadas. Aos estudantes, são indicados não apenas vários cálculos, mas as maneiras “corretas” para encontrar sua solução. Para adicionar ou subtrair, a cartilha aponta uma forma determinada: adicionam-se ou retiram-se sempre as dezenas e, depois as unidades, fazendo com que “duas respostas” sejam necessárias para encontrar o resultado final. O mesmo raciocínio é utilizado na multiplicação: encontra-se o valor correspondente à multiplicação das dezenas, depois, das unidades e, então, somam-se os resultados anteriores, fazendo com que, “em três respostas”, seja obtido o valor total.

Pelos enunciados produzidos por seu Herbert sobre suas experiências escolares e pelos excertos das cartilhas de matemática apresentados acima, diria que, nos processos pedagógicos postos em ação na escola de Costão, foram sendo instituídas técnicas de memorização e repetição direcionadas para a aprendizagem da tabuada e das operações matemáticas. Tais técnicas, 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.

Neste ponto da discussão, considero importante destacar a análise desenvolvida por Popkewitz (1999) sobre a razão, cujo desenvolvimento tem sido uma das funções da escola⁵¹, e o engendramento dos processos de normalização, regulação e exclusão. Para ele, os processos pedagógicos podem ser compreendidos como mapas – da razão, do rendimento, da competência – que constituem e fixam limites capazes de delimitar, classificar e normalizar disposições, atitudes e saberes dos sujeitos escolares. Assim, a razão e a racionalidade constituem regras que passam a ser vistas como aplicáveis a todos, transformando conhecimentos locais e particulares em globais, naturais e, acima de tudo, essenciais. Em outro estudo, Popkewitz questiona essa racionalidade, argumentando que:

Minha estratégia de investigação consiste em tornar a razão e a racionalidade objetos de questionamento; isto é, consiste em explorar os sistemas particulares de idéias e regras de raciocínio que estão entranhados nas práticas da escola. Não podemos tomar a razão e a racionalidade como um sistema unificado e universal pelo qual podemos falar sobre o que é verdadeiro e falso, mas como sistemas historicamente contingentes de relações cujos efeitos produzem poder (2000, p.185).

⁵¹ Silva (2000b) destaca estar a educação – e, eu especificaria, a educação matemática – implicada tanto no desenvolvimento quanto na manutenção da supremacia da razão. “A educação institucionalizada é um dos mecanismos pelos quais a Razão se instala e se difunde, os currículos educacionais são baseados na concepção de Razão, o cultivo da Razão é um dos principais objetivos educacionais” (IBIDEM, p.256).

No caso deste estudo, diria que a racionalidade da matemática escolar constitui regras que dizem da importância de decorar a tabuada, de memorizar os cálculos – para evitar o uso dos dedos – e de realizar as operações de adição, subtração e multiplicação em duas e três etapas, respectivamente. Tais regras, seguindo os argumentos de Popkewitz, ao engendram o “mapa da razão”, passam a ser vistas como universais, *a priori* e essenciais, atuando tanto na regulação do pensamento, quanto no posicionamento dos sujeitos escolares em aprendentes ou não-aprendentes.

Popkewitz (1999) destaca, ainda, que a ciência e a matemática são consideradas como campos do conhecimento universais e implicados com o desenvolvimento da razão, normalizando e regulando práticas, gramáticas e racionalidades que atuam para governar “a forma como o mundo deve ser visto, compreendido e transformado” (IBIDEM, p.121). Não apenas essas áreas, mas o próprio currículo, marcado pela linearidade, disciplina e segmentação, pode ser entendido, seguindo estudos de Silva (1999, 2000b), como um artefato que engendra mecanismos de regulação do pensamento, buscando desenvolver nos estudantes, considerados como sujeitos racionais e centrados, uma racionalidade que os tornaria mais autônomos e livres.

Popkewitz (2000, p.186) destaca que o currículo pode ser entendido como uma “invenção da modernidade”, que engendra procedimentos, técnicas e saberes com funções regulatórias e disciplinadoras pelas quais “os indivíduos devem regular e disciplinar a si próprios como membros de uma comunidade/sociedade”. O autor enfatiza que a função regulamentadora do currículo pode ser observada em duas dimensões: em primeiro lugar, pela imposição dos saberes que passarão a ser ensinados e transmitidos na escola, ao mesmo tempo em que outros são excluídos. Assim, certos conhecimentos são moldados, modelando também “a forma como os eventos sociais e pessoais são organizados para a reflexão e a prática” (IBIDEM, p.192). Em segundo lugar, a função regulatória do currículo atua pela própria seleção de conhecimentos, que implica não apenas inclusão/exclusão de saberes, como também guia a própria forma de os indivíduos pensarem sobre o mundo. Nas palavras do autor:

Juntamente com a aprendizagem de conceitos e de informações sobre Ciências, Estudos Sociais e Matemática são aprendidos métodos de solução de problemas que fornecem parâmetros sobre a forma como as pessoas devem perguntar, pesquisar, organizar e compreender como são o seu mundo e o seu “eu”. Aprender informações no processo de escolarização é também

aprender uma determinada maneira, assim como maneiras de conhecer, compreender e interpretar (IBIDEM, p.192).

Essas maneiras específicas de compreender e interpretar se faziam presentes nas aulas de matemática da escola de Costão ao longo do período da Campanha de Nacionalização, principalmente na resolução dos problemas expressos nas cartilhas de matemática utilizadas na escola:

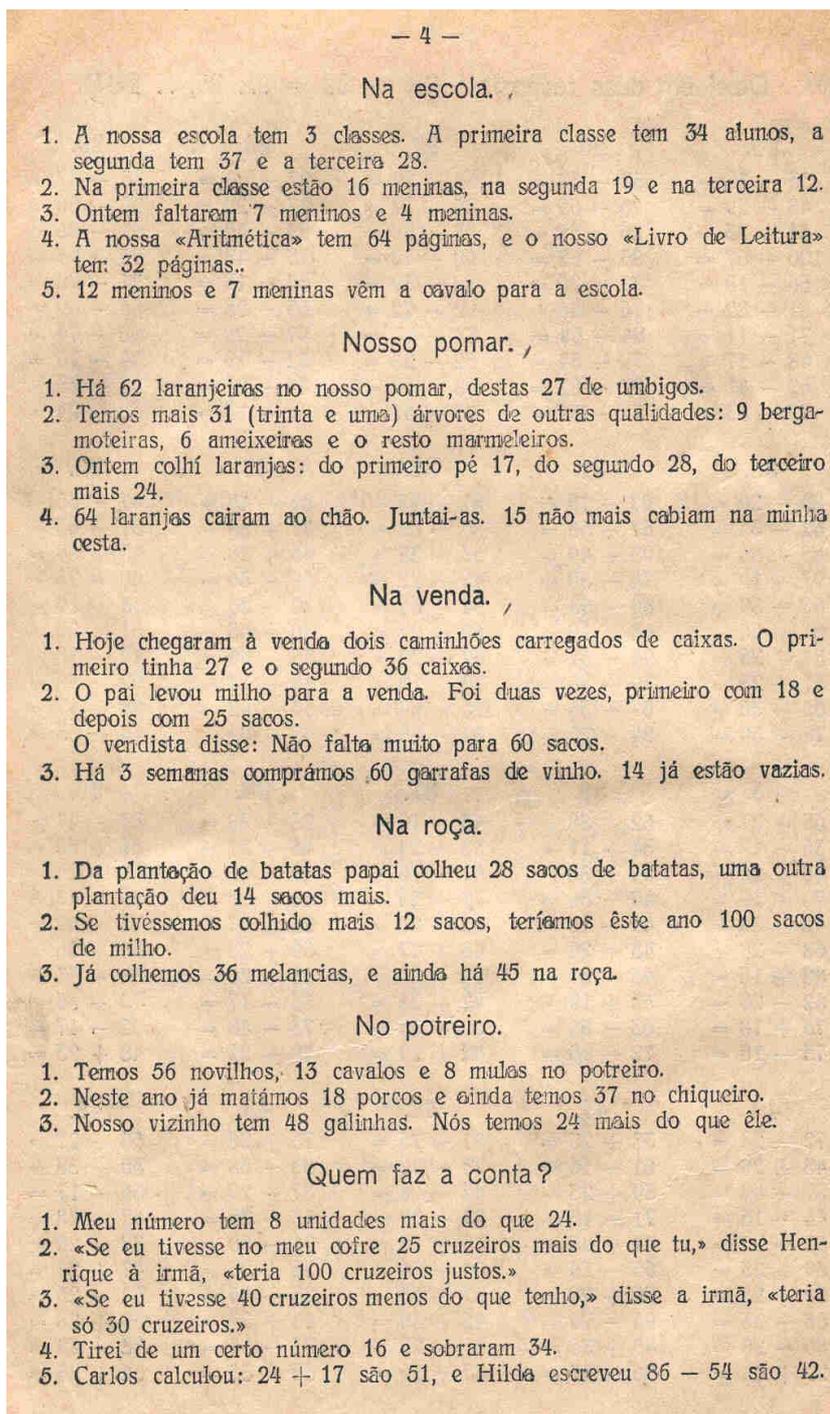


Figura 4 – Exercícios da cartilha *Meu Livro de Contas*, vol.2.

O exame desses problemas levou-me a conjecturar que eles estariam marcados – e, portanto, constituídos – por aquilo que Paul Dowling (1998) nomeou “mito da participação”. As teorizações do autor, mesmo que não coincidam com as que sustentam minha pesquisa, uma vez que são vinculadas ao pensamento de Basil Bernstein, mostraram-se produtivas para discutir a matemática escolar, especificamente as cartilhas utilizadas pelos estudantes da escola de Costão no período da Campanha de Nacionalização.

Dowling (IBIDEM) afirma que a matemática escolar se constitui por uma gramática específica, capaz de delimitar e definir o que conta (ou não) como expressão, sentença ou proposição matemática, fazendo com que seus textos (como os livros didáticos e os problemas e operações neles presentes) sejam marcados por determinadas características que os tornam distintivos de qualquer outra área do conhecimento. Além disto, o autor argumenta que a matemática escolar, ao buscar estabelecer vínculos com práticas da vida cotidiana, produz uma mitologia.⁵²

O mito da participação integra essa mitologia. Para Dowling (IBIDEM), muitos dos problemas presentes em livros didáticos, como aqueles das cartilhas que acima estão apresentados, estão organizados de acordo com a racionalidade da matemática escolar, não seguindo as regras ou a lógica de práticas produzidas por diferentes grupos culturais. Mesmo que a formulação de tais exercícios envolva situações que podem ser associadas a práticas sociais – como práticas na escola, no pomar, na venda, na roça ou no potreiro, indicadas nos excertos das cartilhas –, o que faz com que haja um certo resíduo de práticas não-

⁵² Dowling (1998), ao longo de seu livro *The Sociology of mathematics education*, analisa a matemática escolar e a produção de mitos, como o da referência, da participação, da emancipação, entre outros. O mito da referência, para o autor, relaciona-se à incorporação de situações não-matemáticas nos problemas escolares, produzindo a noção de que a matemática escolar se vincula a questões do cotidiano. Porém, da forma como são apresentados esses problemas (pela nomenclatura utilizada e pela própria situação abordada), observa-se que seu foco central está na problematização de conteúdos específicos da matemática escolar. Um exemplo analisado por Dowling é: “Uma loja A vende tâmaras a 230\$00 o quilo. Uma loja B vende-as em pacotes de 1250g por 300\$00. Qual é a loja mais cara? Qual é a diferença de preços entre as duas lojas se quisermos comprar 15kg de tâmaras?” (apud MOREIRA, 2004, p.104). Para o autor, mesmo que esse texto esteja sustentado em uma situação de compra doméstica, evidencia-se, pelo uso de letras para indicar os nomes das lojas e pelos valores correspondentes ao preço do quilo da fruta, que o problema é muito mais matemático do que doméstico. Já o mito da emancipação, para Dowling (1998), está presente em alguns trabalhos desenvolvidos no campo da Etnomatemática. Examinando os estudos realizados por Paulus Gerdes, Dowling mostra que, ao se analisarem os saberes matemáticos produzidos por diferentes grupos culturais, ao mesmo tempo em que há uma valorização desses saberes, eles passam a ser descritos em termos da linguagem da matemática européia, que se mantém como a “régua” para classificar e hierarquizar as diferentes linguagens matemáticas. Trabalhos como os de Knijnik (2006a) e de Darlinda Moreira (2004) discutem esses mitos: no primeiro, o da emancipação é enfatizado quando a autora problematiza a Etnomatemática; no segundo, são tomados como objeto de análise os textos escolares presentes em livros didáticos em que operam os mitos da referência e da participação. Na análise empreendida dos problemas de matemática presentes nas cartilhas examinadas nesta pesquisa, observei que apenas o mito da participação se faz presente. Em função disso, apenas esse mito foi discutido.

matemáticas na elaboração dos problemas, seu eixo organizador é um conteúdo matemático – como a adição e a subtração de números naturais, no caso acima mostrado.

Poder-se-ia, assim, dizer que o mito da participação se faz presente nas cartilhas. Mesmo que sejam destacadas situações de práticas específicas, como o número de alunos por classe, a colheita de laranjas, a criação de animais, a plantação de batatas ou melancias, observa-se que o foco da estruturação dos problemas está na matemática escolar, constituindo-a, segundo Dowling (IBIDEM), como um campo do conhecimento que se faz presente em uma diversidade de práticas.

Para o autor, ao reconhecer que operações matemáticas estão presentes “em todo o lugar”, o mito da participação marca o conhecimento matemático como algo necessário para a execução e o desenvolvimento das práticas sociais, que se tornariam “incompletas” sem o saber matemático. Além disso, esse mito poderia nos levar a conceber as práticas culturais como um espaço unificado, fixo e dependente apenas da racionalidade da matemática escolar para sua organização.

Examinando os problemas acima destacados, percebe-se que os estudantes são levados a analisar *A escola*, por exemplo, de acordo com critérios especificamente matemáticos, como o número total de alunos que a freqüentam, o número de meninas e meninos, o número de faltas, o número de páginas de um livro e o número de alunos que chegam até ela a cavalo. Também *O pomar* é discutido dando-se prioridade aos dados numéricos, como o número de laranjeiras plantadas ou laranjas colhidas. *A venda* passa a ser compreendida de acordo com o número de caixas provenientes de caminhões ou pela quantidade de milho e vinho a ser vendido e comprado. *A roça* e *o potreiro* também são discutidos unicamente por critérios numéricos, como o número de batatas e melancias colhidas ou pela quantidade de animais presentes.

Considerando as cartilhas analisadas e seguindo os argumentos de Dowling (IBIDEM), poder-se-ia dizer que os problemas escolares aqui examinados engendram o mito da participação, ou seja, mesmo que apresentem situações de algum modo relacionadas a práticas culturais específicas, tais situações são organizadas e discutidas tendo como primazia a racionalidade da matemática ensinada na escola, marcando-a como necessária e presente em todos os lugares. Além disto, diria que são suprimidos os aspectos não-matemáticos que produzem as diferentes práticas culturais, marcando-as como práticas que necessitam e dependem apenas dos conhecimentos matemáticos para sua organização e desenvolvimento.

Outra questão que me parece pertinente discutir, a partir do exame dos problemas presentes nas cartilhas usadas pelos participantes da pesquisa, refere-se aos processos de regulação do pensamento engendrados por tais problemas. Quando do início da pesquisa, ao analisá-los, uma de minhas hipóteses era que eles, não propondo uma pergunta específica, não estariam circunscrevendo o problema, possibilitando aos estudantes e professores uma “abertura” para a formulação de indagações, que, por sua vez, implicariam diferenciadas formas de solução, com suas lógicas específicas.

Porém, ao longo do trabalho de campo, quando solicitei aos entrevistados que me explicassem como eram resolvidos alguns dos exercícios presentes nas cartilhas (como os selecionados acima), observei que, mesmo não apresentando uma pergunta específica, quando de sua leitura, de imediato, ela já era formulada. Isso levou-me a atribuir um outro sentido aos exercícios das cartilhas “sem perguntas explícitas”: As perguntas não precisavam ser explicitadas, pois os alunos e as alunas “já sabiam” o que estaria sendo exigido e o que “deveriam” responder:

FERNANDA: Tem esses probleminhas assim, ó: **Na escola. A nossa escola tem três classes, a primeira tem 34 alunos, a segunda 37, a terceira 28**⁵³. O senhor lembra como vocês faziam...
 SENO: *Bota assim* [faz um gesto com a mão que indica verticalidade, como a estrutura dos algoritmos escritos] *e soma, né*.
 FERNANDA: Como o senhor faria?
 SENO: 37, 37?
 FERNANDA: **A nossa escola tem três classes, a primeira tem 34 alunos, a segunda 37, a terceira 28.**
 SENO: A segunda tem 37 e a terceira 28. 99!
 FERNANDA: Sim. Mas como saiu o 99 assim tão rápido?
 SENO: Eu somei na cabeça.
 FERNANDA: Sim, tá certíssimo!
 SENO: Eu fiz a conta certo, né, mas o professor já me castigava porque eu não mostrei como é que eu fiz.
 FERNANDA: Ah, porque o senhor fez de cabeça. Como o senhor fez de cabeça?
 SENO: 34 e 37 dá 71 e mais 28 falta um pra “cem”... Mas, vamos dizer que eu tenho uma maquininha, né. Aí eu faço, “tãtãtã”, tá pronto. Mas isso eles não querem que a gente, que o aluno leve a maquininha na aula. Era proibido, né [grifos meus].

IVONE: **Na páscoa, Emilio ganhou de sua mãe 6 ovos pintados e Oto deu mais uns de modo que tinha dez ao todo.** *Então, ele deu 4, porque 6 tinha, e depois ele recebeu mais, daí tinha dez. Então, essa é a resposta.*
 FERNANDA: Hum, hum. Por exemplo, a senhora tem este aqui, este aqui, por exemplo, **na escola...**

⁵³ Utilizo o grifo em negrito para destacar os problemas que foram lidos das cartilhas.

IVONE: **tem três classes, a primeira classe tem 34 alunos, a segunda tem 37 e a terceira 28.** *Isso tem que somar, então, também. Espera aí, 34 e 37 dá 71, 91, 99, né.*

FERNANDA: Hum, hum.

IVONE: Aqui tem, **16 meninas na segunda, 19 na terceira e 12.** *16 com 19 dá 35, dá 47.*

FERNANDA: Hum hum.

IVONE: **12 meninos e 7 meninas vêm a cavalo para a escola.** *Sim, mas somando isso, ia ser 19. Há 62 laranjeiras em nosso pomar, dessas 27 de umbigos.* Ah, tá. *Então, tem que descontar os 27 pra saber quantas tem desse aqui, então. 12 menos 7 são 5, 5 menos 2 são 3, 35 dá, então, né.*

FERNANDA: É, acho que era isso. Eu estava acompanhando o jeito que a senhora fez. Como é que a senhora fez? 62 tira 27?

IVONE: Isto. 12 menos 7 são 5, 5 menos 2 são 3, aí fica 35. Assim eu vou fazendo. **Temos mais 31 árvores de outras qualidades, 9 bergamoteiras, 6 ameixeiras e o resto, marmeleiros.** *31, 9 dá 15, 15, aí são 16 o resto, né, pra completar 31.*

IVONE: **Ontem colhi laranjas, do primeiro pé 17, do segundo 28, do terceiro 24.** Por exemplo, *17 com 28 dá 45, 45 mais 24 dá 69. 64 laranjas caíram no chão, juntai-as. 15 não mais cabiam na minha cesta.* *Tem que descontar os 15 do 64.*

FERNANDA: E como a senhora faz?

IVONE: *14 menos 5 dá 9, 5 menos 1 dá 4, aí dá 49* [resolve pelo algoritmo escrito]. É assim no meu pensamento, né. **Da plantação de batatas, papai colheu 28 sacas de batatas, uma outra plantação deu 14 sacas mais.** *28 mais 14, 42.*

FERNANDA: Como a senhora pensou?

IVONE: *8 e 4 são 12, 2 e 1 são 3 e 1 são 4* [algoritmos da adição].

FERNANDA: Humhum.

IVONE: **Já colhemos 36 melancias e ainda há 45 na roça.** *Então, são, 5 e 6 são 11, 4 e 3 são 7 e 1 são 8, dá 81. Temos 56 novinhos, 13 cavalos e 8 mulas.* *13 e 8 são 21, 21 e 6 são 27 e 5 são 77.* Então, eu somei o 56 com 13 e com 8, né. Agora, aqui eu não sei, **nesse ano já matamos 18 porcos e ainda temos 37 no chiqueiro.** Sim, mas eu não sei agora. Ah, tá, *aqui tem somar os 37 com os 18, aí, a gente vê quantos eles tinham em tudo, né. Dá 55* [grifos meus].

FERNANDA: Tem uma coisa aqui nos livros que achei bem interessante, mas não entendi como vocês faziam na escola. Por exemplo, estes probleminhas aqui. **Na escola. A nossa escola tem três classes, a primeira classe tem 34 alunos, a segunda tem 37 e a terceira 28.** O que era pra...

IVO: *Nós era pra somar. Quantos alunos tinha, da primeira série até a terceira série.*

FERNANDA: Pois é, eu não tinha entendido. Depois, vem o número 2. **Na primeira classe estão 16 meninas, na segunda 19 e na terceira 12.**

IVO: *Aí, era pra somar. Então, precisava dizer a quantia, qual é a quantia. Fazer a conta e depois somar* [grifos meus].

FERNANDA: Por exemplo, vou ler um [problema] para o senhor, e o senhor me ajuda... **Eufrida tinha nove penas, mais tarde eram só cinco, mas ela comprou outras e tinha então dez.**

ARMÍNIO: *Nove menos 5, são 4. E quanto ele tinha aqui?*

FERNANDA: Tinha 10 depois.

ARMÍNIO: Quatro. *Então, ela comprou mais 6..*

FERNANDA: Então, vocês liam e tinha que...

ARMÍNIO: *Tinha, e assim como lemos nós tínhamos que fazer a conta na cabeça.*

FERNANDA: Olha aqui: **mamãe tinha sempre oito xícaras, eram das boas. Quebraram umas de modo que ficaram só quatro. Foi comprar novas e assim tinha dez.**

ARMÍNIO: *Oito quebraram 4, fica 4. Então, ela comprou mais 6.*

FERNANDA: E este: **José está doente, com sarampo, já faz uma semana e quatro dias.**

ARMÍNIO: *Uma semana e 4 dias. Sete e 4 são 11, 11 dias [grifos meus].*

FERNANDA: Esse livro tem bastantes probleminhas, né. Tem **na escola, nosso pomar, na venda, na roça**, né. Não sei se a senhora lembra, como é que vocês faziam, por exemplo, esse aqui: **A nossa escola tem três classes, a primeira classe tem trinta e quatro alunos, a segunda tem trinta e sete e a terceira vinte e oito.**

ELLA: E daí? O que tinha mais?

FERNANDA: Daí, vem um outro problema: **na primeira classe são dezesseis meninas, na segunda dezenove e na terceira doze.**

ELLA: *Isso, quem sabe, era para somar quantos tem ao todo. 37, 28 e como foi o outro...*

FERNANDA: 34, 37 e 28.

ELLA: *Isso, com certeza, é pra somar quantos alunos tem. Eu penso assim. Isso é tudo coisas, sabe, que a gente faz, fez já há tanto tempo. Isso, um dia eu fiz, mas eu não me recordo mais o que significa tudo isso. Na primeira classe são 16 meninas, na segunda...*

FERNANDA: **19.**

ELLA: **e na terceira, 12.**

ELLA: **12. Ontem faltaram 7 meninas e 4 meninos. É, isso é conta, isso é conta que a gente tem que somar e subtrair.** Com certeza, né, porque já precisa descontar aquelas 7 meninas que faltam, ou 4 meninas que faltam, né. Isso é uma conta, e depois tem que descontar essas 4 e essas 7 que faltam. Então, faltam 12, né. Aí, ficam só 19 alunas, ou, como é que é ainda? **Na primeira classe, 16...**

FERNANDA: **meninas, na segunda 19, na terceira, 12.**

ELLA: *Isso, com certeza, é conta pra fazer, que a gente tem que somar, quantas tem e quantas, então, faltaram. O que tem ali? 12 meninos...*

FERNANDA: **12 meninos e 7 meninas vêm a cavalo para a escola.**

ELLA: Olha só, eu não tenho, eu tô me apertando com isso. Eu não me lembro mais disso, como é que nós fizemos isso.

FERNANDA: Tem outro aqui: **Há 62 laranjeiras no nosso pomar, dessas, 27 de umbigos.**

ELLA: *Quantas, então, com certeza, laranjeiras sobram, porque tem que descontar, então, as de umbigo, né. Então, quantas laranjeiras... Eu acho que era pra responder essas perguntas assim.*

FERNANDA: Depois, tem aqui: **Temos mais 31 árvores de outras qualidades, 9 bergamoteiras, 6 ameixeiras e o resto, marmeleiros.**

ELLA: Ah, como é que faz *Então, eu acho que é pra perguntar, por exemplo, 9 bergamoteiras, 6 ameixeiras o resto marmeleiros. Eu acho que a gente deve, então, somar todas. 6 e os 9, somar tudo pra ver.*

FERNANDA: É, daí vem: **Na roça. Da plantação de batatas, papai colheu 28 sacas de batatas, uma outra plantação deu 14 sacas mais.**

ELLA: Batatas também?

FERNANDA: Eu acho.

ELLA: Numa outra plantação, deu mais 14.

FERNANDA: Na outra deu mais, é.

ELLA: Mais 14, *então, é 28, somar os 14.*

FERNANDA: Aqui tem: **Temos 56 novinhos, 13 cavalos e 8 mulas no potreiro.**

ELLA: Sim, e depois, **neste ano...**

FERNANDA: **Já matamos 18 porcos e ainda temos 37 no chiqueiro.**

ELLA: *Quantos, então, tinha e quantos ainda sobram. Com certeza, 18 porcos matamos já.*

FERNANDA: É, e ainda temos 37.

ELLA: E ainda temos 37. *Quantos tinha por tudo, então, soma os 37 com os 18, aí tem o resultado.*

FERNANDA: Como é que a senhora faz assim, 37 mais 18?

ELLA: 37 e 10, 47 e 8, 55.

FERNANDA: Isso aí, ó, **nosso vizinho tem 48 galinhas, nós temos 24 mais que ele.**

ELLA: *48 galinhas, nós temos 24 a mais do que ele. Então, tem que somar os 48 com os 24, então, a gente vê. 24, 48 e 20 dá 68 e 4 dá 72 [grifos meus].*

Os termos presentes nesses enunciados – “aí era pra somar”, “tem que descontar”, “precisava dizer qual era a quantia”, “fazer a conta e depois somar”, “isso, com certeza, é conta para fazer”, “isso é conta, é conta que a gente tem que somar e subtrair” –, ao mesmo tempo em que evidenciam ser a matemática escolar estável, fixa, única e determinada, pois os participantes da pesquisa parecem “não ter dúvidas” em relação à forma de proceder para a resolução dos problemas, também indicam a instituição, nessa área do conhecimento, de um modo determinado de pensar, capaz de produzir o sucesso ou não dos alunos e alunas na escola. Essa análise pode ser vinculada à discussão realizada por Popkewitz (2001, p.112) sobre “a luta pela ‘alma’ a ser resgatada”.

Na construção de seu argumento, Popkewitz destaca que o livro didático (assim como as cartilhas analisadas neste estudo), ao instituir uma gramática e uma racionalidade específica para o conhecimento, faz com que este passe a ser constituído com as marcas da fixidez, estabilidade e neutralidade, dissociado das culturas dos indivíduos. Além disto, o livro didático institui padrões e modos específicos em relação à aprendizagem, marcando-a como um processo que se desenvolve de forma semelhante a todos os estudantes. “As crianças que têm as disposições certas conseguem aprender e, assim, obtêm a redenção através dos seus sucessos, enquanto aquelas que não possuem tais qualidades estão perdidas” (IBIDEM, p.112).

Para Popkewitz, o livro didático engendra regras e padrões capazes de determinar o ritmo e os critérios da aprendizagem, delimitando o que conta (ou não) como “verdade” em cada área do conhecimento. Dessa forma, para o autor, pode-se compreender o livro didático como um artefato produzido e produtor de mecanismos reguladores do pensamento das crianças – por meio da inscrição de normas sobre o pensar, sentir e entender – e do próprio conhecimento, uma vez que estabelece uma ordem, uma hierarquia e uma seqüência para cada campo do saber. Em suas palavras:

As regras para a aprendizagem das matérias escolares são reguladoras, pois envolvem sistemas administrativos para determinar como um indivíduo deve constituir-se como um sujeito moral das próprias ações. Embora aprendendo conceitos e informações sobre ciências, estudos sociais e matemática, os alunos estão envolvidos em métodos de resolução de problemas para inquirir, organizar e entender como são o mundo e o *self* (IBIDEM, p.121).

Pela análise do material de pesquisa, diria que a estrutura do conhecimento matemático produzido pelas atividades até aqui examinadas estabelece uma ordem, uma hierarquia e uma seqüência para a matemática escolar que passa a regular o modo de pensar de professores e estudantes dessa área do conhecimento. As formulações abaixo – escritas pelos editores da obra *Meu livro de contas* (1934), na cartilha da 1ª série do Ensino Fundamental – explicitam, de forma exemplar, esse raciocínio seqüencial e linear que a matemática escolar buscava desenvolver nos alunos e alunas:

O presente livrinho é compilado para o uso das escolas nos centros coloniais. A rápida saída da primeira edição parece atestar que os autores foram felizes na escolha da matéria e na organização do método, procurando *facilitar a aquisição de uma base sólida, para a formação do senso matemático*, tornando o estudo ameno desde os primeiros passos. Em antagonia com anteriores concepções, que tudo quanto bem termina é bom, dizemos em relação ao ensino da aritmética: *A melhor garantia para um bom êxito será um bom início* [grifos meus].

Escrevemos muitas contas, sim, anunciando-as pela forma oral, para obrigar a criança ao cálculo oral e para impedir a mecanização das formas elementares. A mecanização é indispensável, mas não nos parece vantajoso forçá-la, ela se realizará ao seu tempo: *Ensinemos a engrenagem do motor, demos um conhecimento exato de suas delicadas partes e de suas funções e não nos limitemos ao ensino do manejo externo do guidão. A aritmética é uma ciência em cujo ensino cada passo deve ser cuidado, pois a menor falta produzirá, infalivelmente, mais cedo ou mais tarde, malogros fatais* [grifos meus].

Além das cartilhas, diria que os próprios estudantes significam a matemática escolar como um campo de conhecimentos sustentado pela linearidade, pela ordem e por pré-requisitos que, *se bem estudados*, como disse seu Herbert ao longo de sua entrevista, garantem a aprendizagem. Tais significados ancoram-se nos argumentos discutidos por Walkerdine (2004, 1995) sobre a criação de histórias a respeito do raciocínio das crianças que acabam legitimando-as, histórias essas que constituem “verdades” sobre a população infantil e sobre a matemática escolar. Os fragmentos abaixo, extraídos das narrativas produzidas pelos participantes da pesquisa, indicam esse raciocínio:

Claro que a primeira operação, nós temos, na matemática, as quatro operações fundamentais. *E essas quatro operações fundamentais têm que ser bem estudadas para se ter facilidades mais adiante. Então, claro, os alunos começam com 1 mais 1, 1 mais 2, outro, então, vai 3, isto seria a adição. Depois, vem a subtração, que também, com números baixos, o aluno vai se adaptando à coisa de cálculo. Assim acontece com a multiplicação e, por fim, a divisão.* Então, a gente aprendeu a fundo isso aqui. Mas o que deve chamar muito atenção é de como nós aprendemos a tabuada. A tabuada foi tão batida, tão debatida, tão repetida pelos alunos em voz alta dentro da sala de aula, para que ficasse gravado de forma muito marcante, que os alunos depois nunca mais esqueceram. E ali, isso era assim. E isso não dependia, aí, de tempo pra pensar e muito menos de dedos para fazer os cálculos, como a gente via mais tarde. Muitos, quando estavam num lugar, assim, e tinha um cálculo, assim, assado, aí, levantavam a mão, contavam nos dedos. Contar nos dedos não existia na nossa escola. O aluno tinha que saber, tinha que saber mesmo, a tabuada e outras coisas mais. Mas, em nenhum cálculo, isso o professor, esse vício, não deixou. Não é fazer o cálculo pelos dedos. É fazer o cálculo pela cabeça. Então, como a gente sempre se deu bem na matemática, e, graças a Deus, o professor era um... um professor que preferia sempre a matemática, todos os dias tinha alguma coisa de matemática. Em casa, o tema era matemática, assim, na matemática, a gente foi longe, longe mesmo, em se tratando de escola primária e em se tratando de professores que, em outras escolas, deixavam a desejar (seu Herbert) [grifos meus].

Sim, a gente tinha que... ele deu essas contas [indica expressões presentes nas cartilhas de matemática]. Então, assim e assim, agora, vocês estudam a tabuada e, amanhã, vocês têm que saber de cor elas, do 1, 2, 3, ... *Começou lá embaixo, e a conta, assim.* Uma conta de banha, como eu falei, isso vinha mais tarde, quando a gente já sabia melhor. *Tinha que começar lá embaixo, 2 vezes 2, né, como diz o outro, 2 vezes 2 é 4, né, e assim por diante* (seu Seno) [grifos meus].

Vamos deixar o Sr. bem à vontade para falar da matemática que já virou história.
De início, queremos falar de algo abandonado há meio século, ou seja, os cálculos mentais que bons resultados trouxeram, deixando as pessoas independentes do uso da caneta ou da máquina para muitos cálculos das

quatro operações fundamentais. *Para a matemática, a primeira coisa era aprender os números até 100, escrevendo, decorando e dizê-los em voz alta. Então vieram as quatro operações fundamentais, a começar pela adição com cálculos bem fáceis seguidos pela subtração. Aí era a vez da multiplicação e de aprender a tabuada, de início até dez.* Esta tem sido tão bem estudada, sem nunca contar nos dedos, o que era proibido pelo professor e de tanto repetir em voz alta, ficou tão bem gravada na memória dos alunos com raras exceções como gravado está o dia do seu aniversário de qualquer criança em idade escolar. *Veio então a divisão onde a tabuada também é indispensável.* O que muito se usava era o traço da fração. Para um traço de fração também chamado de divisor faz-se um traço horizontal onde é colocada a operação a ser feita. Coloca-se todos os números positivos em cima do traço e os negativos, os divisores embaixo do mesmo. Usa-se, então, o cancelamento para facilitar o cálculo final. Para não desequilibrar deve-se usar o divisor duas vezes seguidas, uma em cima e outra embaixo do traço divisor. Não se encontrando mais divisor comum, multiplica-se os números positivos que nos trazem o dividendo e o divisor encontramos multiplicando os divisores, ou seja, os números embaixo do traço divisor. Agora divide-se o dividendo pelo divisor e obtém-se o quociente que é o resultado final (seu Herbert, em “As escolas do passado”, 2006) [grifos meus].

Os enunciados presentes nas cartilhas e nas narrativas examinadas – como a “mecanização ao longo do tempo”, o cuidado com cada etapa para não produzir “falhas”, a necessidade de começar “lá embaixo” e a seqüência estabelecida para a aprendizagem dos cálculos (adição, subtração, multiplicação e, por último, a divisão) e da tabuada (começar pela tabuada do 1, depois do 2, e assim por diante) – remetem-nos à noção de um raciocínio matemático linear e seqüencial, sendo cada “passo” importante e necessário para o seguinte. Produzir não só esse raciocínio, como também desenvolver a razão de um sujeito transcendental, passa a ser uma das funções da escola e, mais especificamente, da educação matemática.

Estando esses ideais abalados pelas perspectivas pós-estruturalistas, como já apontei nos capítulos anteriores, a própria escola, o currículo e a matemática escolar tornam-se questionadas. Seguindo Veiga-Neto (1995, p.11), “é o próprio modelo de racionalidade científica que pode ser colocado em questão. [...]. Assim, o que está em crise não são apenas as instituições mas, também, a maneira pela qual pensamos o mundo e a própria crise”. Interessada nessa discussão, com o propósito de problematizar também o sujeito universal e a razão transcendental, está a produção de Walkerdine, que, neste trabalho, vinculo ao campo da Etnomatemática.

Uma das idéias questionadas por Walkerdine sobre a educação matemática é a sua participação no desenvolvimento do chamado raciocínio lógico. Para a autora (1995, p.209), o

discurso sobre o raciocínio das crianças – que evoluiria de forma seqüencial, linear, conduzindo-as ao “pensamento abstrato”, o suposto “pináculo do ser civilizado” – institui “verdades” sobre o pensamento infantil, que se relacionariam a crianças de qualquer tempo e espaço. No caso do estudo que realizei na escola de Costão no período da Campanha de Nacionalização, diria que os enunciados presentes nas cartilhas ou nas narrativas examinadas – ao afirmarem que “um bom êxito está em um bom início” ou quando destacam a “importância de se cuidar de cada passo, pois a menor falta produz ‘malogros fatais’” – constituem a matemática escolar como um campo implicado na geração de um raciocínio linear e seqüencial, capaz de “formar o senso matemático”.

Esse modelo de pensamento sobre o raciocínio das crianças, para Walkerdine (IBIDEM), ao mesmo tempo em que coloca as sociedades européias como supostamente mais avançadas e racionais, classifica as outras culturas como inferiores. Em outro estudo, a autora (2004, p.113) assinala que o suposto raciocínio abstrato, cujo desenvolvimento é uma das tarefas a que se propõe a matemática escolar, é pouco questionado na área da educação matemática, tornando-se “natural”, único, universal e praticamente isento de contestações.

Porém, para Walkerdine (IBIDEM), precisamos considerar esse suposto raciocínio abstrato como um produto histórico que segue um determinado modelo de pensamento, que passa a ser tomado como norma para a hierarquização de outros modos de produzir matemática. Esses “outros” modos, por diferirem do padrão instituído, passam a ser considerados como diferentes e inferiores. Nas palavras da autora:

Era o homem europeu, aristocrata e burguês, que viria a ser o modelo de uma racionalidade fundada em um estilo de vida, em que a necessidade econômica não era problema e em que a dominação do Outro era, até certo ponto, justificada ao tratar-se a diferença como inferioridade (IBIDEM, p.114).

Conceber as diferenças como inferioridade e patologia, de acordo com Walkerdine (2004, 1995), é uma estratégia posta em ação também pela matemática escolar para melhor administrar a população. Para a autora (2004), o que passa a ser considerado, na escola e na sociedade, como atividade supostamente “superior” – como as linguagens que constituem a matemática acadêmica e a escolar – está vinculado a esse mecanismo de controlar, por meio da razão, a ordem social. Dessa forma, a inferioridade do “outro” passa a ser instituída por ficções que o posicionam como “anormal” ou “irracional”:

Constantemente, o Outro ameaça o grupo dominante, e não há fim para as fantasias e ficções utilizadas para posicionar o sujeito oprimido como o Outro patológico. Argumentamos que, como a razão precisa ser vista como uma posse do “homem”, sempre haverá uma tentativa de provar que o Outro é sinônimo de falta. Na verdade, são as paranóias dos poderosos que estão em jogo aqui: o medo de que os oprimidos possam ser capazes de tomar sua posição de dominância. Esta dominação precisa ser assegurada por estratégias psíquicas e sociais que buscam constituir os grupos oprimidos como o Outro e, então, patologizá-los (IBIDEM, p.121).

Essa construção do “Outro”, mencionada por Walkerdine, pode ser pensada no campo da Educação Matemática ao considerar apenas uma certa forma de produzir conhecimentos – vinculada ao pensamento masculino, branco, europeu e urbano – como correta e parâmetro para a classificação das matemáticas produzidas por outros grupos culturais, que passam a ser vistos como “anormais” ou “sem raciocínio”. Esse processo, para Walkerdine (1995), é parte da estratégia de governo que vai sendo engendrada por técnicas, procedimentos e práticas que produzem as características desejáveis como normais, naturais e necessárias, ao mesmo tempo em que definem o raciocínio dos “outros” “de uma forma que ele tem de ser lido como ruim” (IBIDEM, p.216).

No caso deste estudo, diria que as formas “certas” de produzir matemática dizem da importância da tabuada e das quatro operações fundamentais, que passam a ser resolvidas pelos algoritmos escritos – como evidenciaram as narrativas examinadas – ou por determinadas estratégias de decomposição – como mostram as cartilhas. Além disso, há a ênfase em determinadas técnicas para a garantia da aprendizagem: dominar a escrita, memorizar a tabuada e saber recitar números e operações em voz alta, sem fazer uso dos dedos para a contagem. Seguindo os argumentos de Walkerdine até aqui destacados, pode-se afirmar que tais saberes e modos de pensar, ao mesmo tempo em que se constituem como parâmetros capazes de definir o raciocínio dos “normais” e “anormais”, também engendram mecanismos de regulação do pensamento infantil.

As considerações acima permitem que agora se pense de outras formas essa concepção de que a racionalidade ocidental seria um processo natural a ser alcançado pelos estudantes na escola. Como diz Walkerdine:

- 1) A educação não está organizada para a libertação, mas para a produção de um tipo apropriado de sujeito para a ordem moderna. Isto é feito por meio da produção de uma teoria da “natureza” daquele sujeito e, conseqüentemente, da caracterização da diferença como um desvio patológico daquela natureza.
- 2) As abordagens evolutivas do desenvolvimento o vêm como uma seqüência fixa que se move em direção a uma meta de raciocínio abstrato,

avançado, que ocorre naturalmente. Não existe nada de natural nessa progressão e nada inevitável a seu respeito (1995, p.211-212).

Assim, poderia afirmar que a educação matemática produz “verdades”, uma vez que estabelece um conjunto de regras capazes de distinguir as matemáticas “verdadeiras” das “falsas”, delimitando e classificando também a forma como passa a ser compreendida a racionalidade de determinados grupos ou sujeitos escolares. Dessa maneira, são estabelecidas diferenças, são construídas hierarquias e são produzidas identidades no interior de processos de significação sobre a matemática escolar, como a seguir discutirei.

As capas das cartilhas de matemática utilizadas na escola de Costão durante a Campanha de Nacionalização são emblemáticas para a análise da produção de significados sobre a matemática escolar do período:

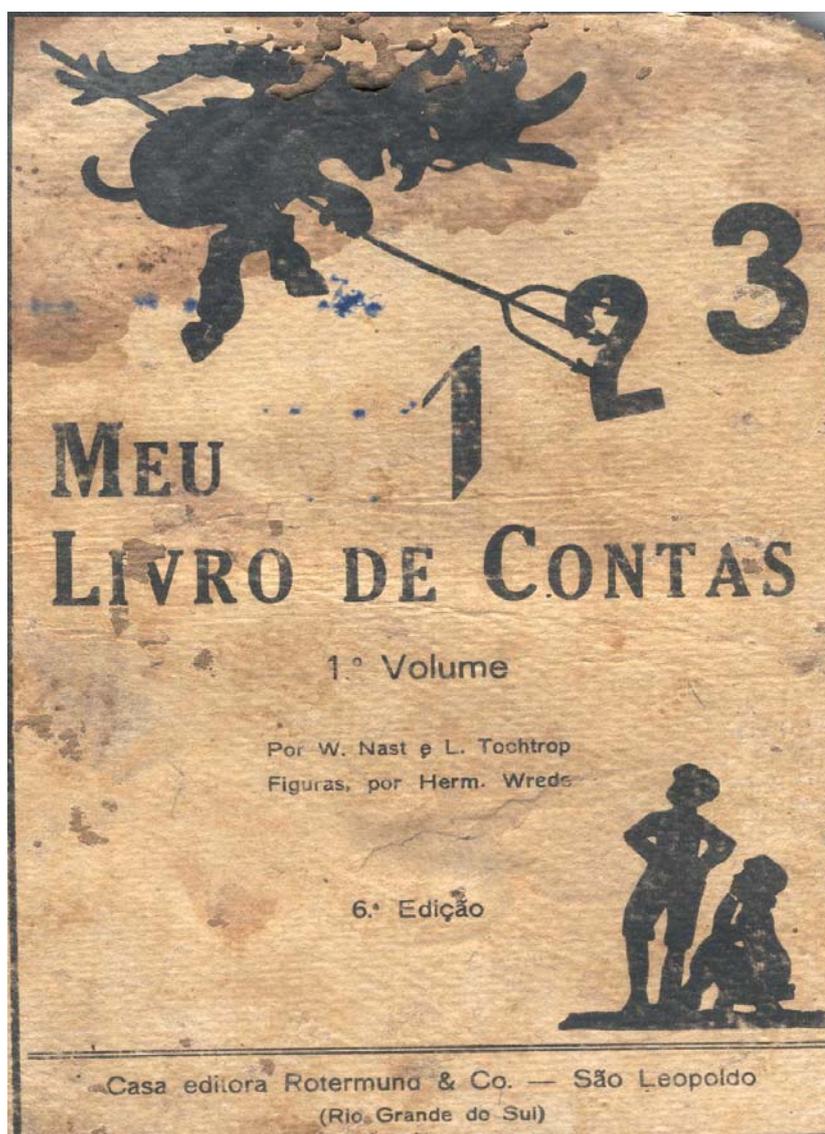


Figura 5 – Capa da cartilha *Meu Livro de Contas*, vol. 1.

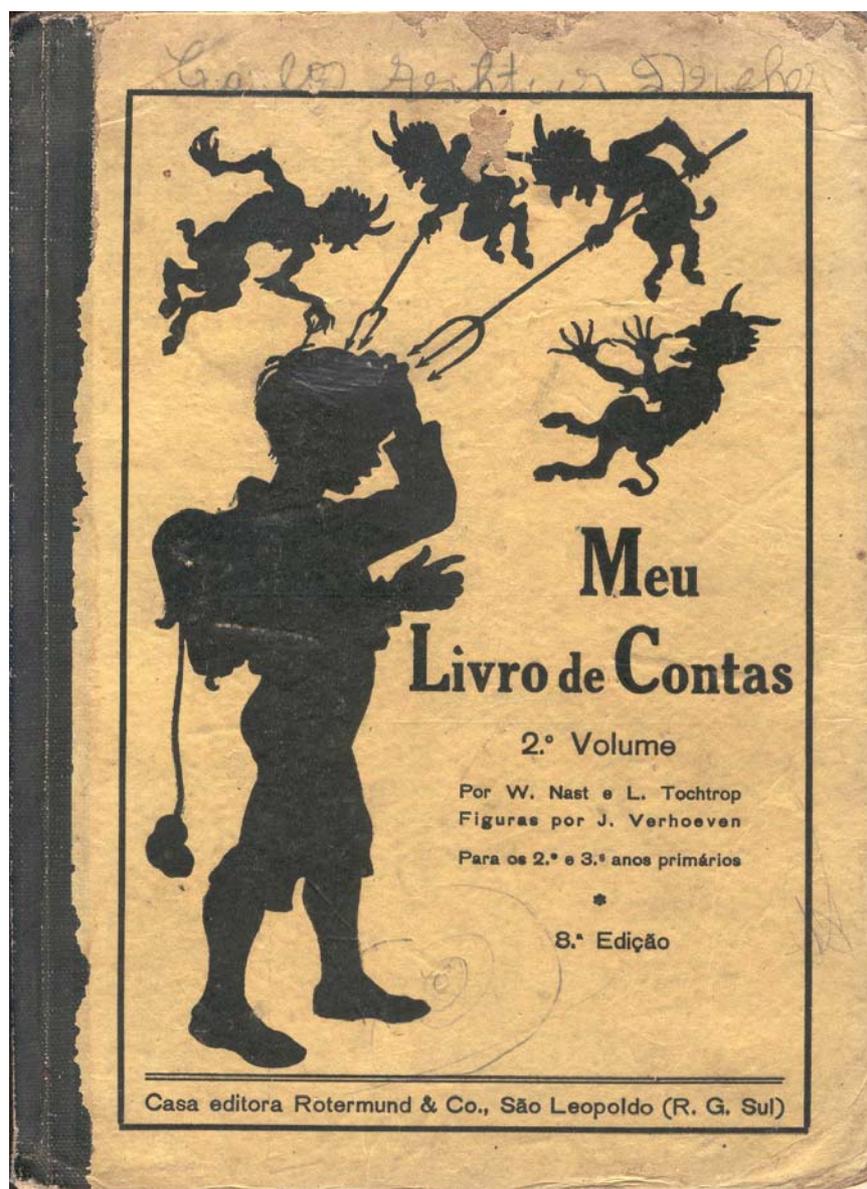


Figura 6 – Capa da cartilha *Meu Livro de Contas*, vol. 2.

Pelos desenhos expressos nas capas das cartilhas, pode-se pensar a constituição da linguagem da matemática escolar com as marcas do diabólico, inacessível e masculino. Em ambas as capas, há a presença de figuras que simbolizam demônios, satanás ou capetas, pela presença de um nariz grande e envergado, garras, rabos e lanças, que, na segunda capa, estão dirigidas à cabeça do menino. Tais figuras permitem associar a matemática escolar com a geração do medo e também com algo maligno e infernal. Além disto, diria que, pela indicação das flechas presentes na segunda capa (em direção à cabeça do menino), a matemática escolar estaria vinculada à cognição, ao raciocínio abstrato.

Na primeira capa, destinada aos estudantes da 1ª série, os dois alunos (aparentemente, meninos), com as mãos postas na cintura ou segurando o queixo, parecem observar atentamente algo que está acima deles, em um local inacessível. Já na outra capa, cuja cartilha era destinada à 2ª série, o menino ocupa uma posição central e, com uma de suas mãos na cabeça, com semblante preocupado e sério, dirige seu olhar para baixo, como se não quisesse visualizar aquilo que está bem próximo: a matemática escolar. Ou seja, se, na 1ª série, os meninos ainda estão distantes da matemática, na segunda, a matemática está mais próxima e, portanto, parece mais assustadora.

É interessante observar também que, na capa da 1ª série, os meninos estão posicionados em um mesmo plano; já na da segunda, o estudante parece estar “voando”, talvez chegando mais próximo dos aparentes demônios e do conhecimento matemático, que permanece em um lugar distante e inacessível. Podem-se mencionar, ainda, as marcas que vão constituindo a matemática escolar como um campo de conhecimentos desvinculado do dia-a-dia dos estudantes e caracterizado pela aridez. Além disso, apenas alguns estudantes (o menino da segunda capa) têm acesso a este saber, que lhe exige seriedade, dedicação e preocupação.

Algumas dessas marcas foram apontadas também no estudo de Márcia Castiglio da Silveira (2005), ao analisar a produção de significados sobre a matemática em cartuns retirados de jornais, revistas e da Internet. Seu estudo refere-se às concepções da matemática em artefatos culturais das últimas décadas. A autora destaca que os cartuns por ela examinados fazem uso de metáforas demoníacas, mágicas e misteriosas para significar os conhecimentos matemáticos como complexos e incompreensíveis, como as capas das cartilhas de matemática que acima analisei. No discurso dos cartuns, segundo Silveira, a matemática torna-se um campo de saberes complexos, dotado de uma racionalidade objetiva que exige dos alunos competências “especiais”, que são evidenciadas através de exames. Sendo tais discursos produtivos, como destaca a autora, têm efeitos de subjetivação e regulação, como a suposição de que as pessoas, para lidarem com a matemática, precisam ser “especiais”, “bem-dotadas” e “inteligentes”.

Além da produção dos significados acima explicitados, a análise empreendida do material de pesquisa, levou-me a pensar que outros significados atuavam na produção de diferenças e identidades, como indica a narrativa abaixo:

A História dos 10 negrinhos

Eram uma vez 10 pretinhos. Eram irmãozinhos.
1, 2, 3 – 4, 5, 6 – 7, 8, 9 – e mais 1 são 10.
Está muito bem. Agora escutai!
Certo dia foram passear. Sabem o que o mais velho fez?
Enforcou-se num pé de couve – ficaram eles só nove.

Eram então 9 pretinhos. Eram irmãozinhos.
1, 2, 3 – 4, 5, 6 – 7, 8, 9 – para doze faltam 3.
Certo dia fizeram outro passeio.
Sabem o que o mais magrinho fez?
Comeu uma espiga – morreu com dor de barriga.

Eram então 8 pretinhos. Eram irmãozinhos.
1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8.
Sabem o que eles fizeram?
Foram jogar bolão – o mais gordo – parou-lhe o coração.

Eram então 7 pretinhos. Eram irmãozinhos.
Sabem onde eles foram?
Foram à casa da feiticeira – era má, meteu um na caldeira.

Eram então 6 pretinhos. Eram irmãozinhos.
1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6
Sabem o que eles fizeram?
Foram à lagoa nadar – morreu um com falta de ar.

Eram então 5 pretinhos. Eram irmãozinhos.
1 – 2 – 3 – 4 – 5
Sabem o que fizeram?
Tomaram muita cerveja.
Para o mais pequeno – cerveja era veneno.
Mas não se convenceu – tomou demais e morreu.

Eram então 4 pretinhos. Eram irmãozinhos.
1 – 2 – 3 – 4
Sabem o que eles fizeram?
Brincaram soldado e ladrão – e um caiu morto no chão.
Eram então 3 pretinhos. Eram irmãozinhos.
1 e 2 e 3.
Sabem o que eles fizeram?
Quiseram fazer um mingau.
O mais guloso foi ver – e záz! Caiu no tacho.

Eram então 2 pretinhos. Eram irmãozinhos.
1 e 1 são 2
Sabem o que eles beberam?
Beberam vinho e mais vinho - um morreu e ficou um sozinho.

O último pretinho, não quis ficar só, coitadinho.
Casou com uma pretinha, era toda crespinha.
Tiveram eles dez filhinhos. Vejam como estão já crescidinhos.
(*Meu livro de contas*, 1º volume, 1934, p.20-21)

Ao discutir essa história com meus entrevistados, foram sendo expressas diferentes significações a ela e à participação de alunos afro-descendentes na escola. Dona Ella, Dona Erena, Dona Ivone, seu Ivo e seu Seno não recordaram a presença de colegas afro-descendentes. Já seu Armínio e seu Herbert narram de diferentes formas a integração de alunos negros na escola de Costão ao longo do período da Campanha de Nacionalização.

Seu Armínio contou-me que, na escola, os estudantes memorizavam todos os versos que constituem “A História dos 10 negrinhos” para serem cantados e recitados, inclusive, os afro-descendentes, que, no período da Campanha de Nacionalização, foram “contratados” pelo professor para, no recreio (pois, durante a aula, apenas o professor falava), conversar com aqueles que não dominavam a língua portuguesa. Seu Armínio expressou que, anteriormente àquele período, os poucos afro-descendentes que viviam na comunidade não freqüentavam a escola. Disse que essa era particular e exigia pagamento das mensalidades, o que não poderia ser realizado por aqueles filhos de famílias que não possuíam terras para lidarem com a agricultura e também não exerciam outras funções remuneradas. Porém, durante a efetivação dos decretos da Campanha, “o professor deixou os caboclos [freqüentarem a escola] sem pagar, porque nos ensinavam o português”, disse seu Armínio.

Já para seu Herbert, a participação de afro-descendentes na escola teria sido efetivada por outras razões:

HERBERT: Isso aí, eu sei explicar. Como aqui nós estivemos praticando muito o alemão e isso tinha que mudar, e o professor, por ser uma pessoa muito inteligente, viu alguma coisa que muitos talvez não viram. *Entendeu ele que, se eu, na minha escola, tiver uns alunos morenos, vamos dizer assim, morenos, né, isto fica bem quando vem a fiscalização, e propôs a certa gurizada, até meninas tinha morenas, que ele não cobrava “jóia” nenhuma no fim do mês pra esses alunos. Ele fazia de graça. Fez o capricho de ter eles na sala de aula, e certamente valeria o seu objetivo, que era, quando vinham os fiscais, ter algum moreno no meio. Os fiscais, eles, eles tinham, muitas vezes, assim, no fundo, uma antipatia pelos descendentes de alemães, deu pra entender?*

FERNANDA: Então, o professor mostrava que a escola não era só dos alemães...

HERBERT: *Não era racista. Só isso aí, não era racista. Parece tão fácil, né. Eu conhecia todos esses, tinha duas moças, não sei quem mais. Não eram muitos, uns três, quatro.*

FERNANDA: Eles moravam por aqui?

HERBERT: Não, moravam lá na vila, em direção ao rio. Naquela região onde a Ella se criou. Ali moravam. Pode ser que alguém ainda do outro lado do rio, mas talvez não, não sei [grifos meus].

Mesmo que seu Armínio e seu Herbert atribuam às questões econômicas a não-participação de estudantes afro-descendentes na escola no período anterior à Campanha de Nacionalização, outros depoimentos levaram-me a pensar que eram as discriminações raciais que operavam de forma mais intensa na comunidade, excluindo os afro-descendentes da escola. Quando questionei seu Armínio sobre esses seus colegas, ele assim falou:

Esses alunos eram caboclos, descendentes de escravos. Eles geralmente moravam na barranca do rio, pois não tinham terra para morar. *Eles sobreviviam de pequenos furtos e, às vezes, ajudavam um vizinho na roça.* Mas a gente não se misturava muito com eles. Porque, naquele tempo, nós era alemães, superiores, a gente se sentia superior. *Então, um preto, um pretinho na aula [...] isso, a gente não gostou, ninguém gostou dessa gente, e eles também não gostaram [grifos meus].*

Se os afro-descendentes eram identificados como um grupo capaz de amenizar possíveis efeitos da fiscalização ou que detinha um dos conhecimentos mais relevantes para a instituição escolar no período – a língua portuguesa –, o que lhes permitia que freqüentassem as aulas, tudo isso não apagava a discriminação a esse grupo, constituído pelos que “sobreviviam de pequenos furtos”. Penso que a discussão realizada por Knijnik (2001), ao analisar a educação matemática e os processos de exclusão social, pode ser aqui mencionada. Contrapondo-se aos argumentos de Bob Moses, em seu livro *Radical Equations: Math Literacy and Civil Rights* (2001), quando destaca a relevância do acesso à alfabetização tecnológica por parte da população pobre e negra estadunidense como estratégia para sua inserção no mercado de trabalho, a autora (IBIDEM) problematiza os processos de exclusão sofridos pelas populações afro-descendentes sob um outro enfoque.

Sem desconsiderar a importância da alfabetização tecnológica proposta por Moses, Knijnik (IBIDEM), em consonância com o pensamento de Frankenstein e Powell, expressa que os grupos afro-descendentes sofrem discriminações no mercado de trabalho não apenas por falta de competências tecnológicas. “É exatamente o contrário: tais populações não têm acesso a tais postos devido aos processos de discriminação racial existentes na sociedade estadunidense” (IBIDEM, p.15).

Acredito que também em Costão eram as discriminações raciais existentes na localidade que impediam o acesso das crianças afro-descendentes à escola. Observo que esse racismo também operava por meio da matemática escolar posta em ação naquele período, quando os próprios “negrinhos” são responsabilizados por “sua morte”, como “A História dos 10 negrinhos” mostrou.

Ao longo deste capítulo, com o propósito de analisar a matemática escolar posta em ação na escola de Costão no período da Campanha de Nacionalização, examinei as cartilhas de matemática e as narrativas produzidas pelos participantes da pesquisa sobre suas experiências escolares, tomando a Etnomatemática como caixa de ferramentas teóricas. O exercício analítico operado sobre o material de pesquisa permitiu-me destacar os mecanismos de regulação engendrados pela matemática escolar pela imposição de uma língua na escola, das atividades pedagógicas e do próprio conhecimento matemático.

Como espero ter evidenciado, a matemática escolar produzida na escola de Costão foi sendo constituída por uma língua específica (o português), acarretando rupturas em sua racionalidade, como afirmaram alguns dos participantes da pesquisa. Além disso, pode-se observar que modos específicos de efetuar operações matemáticas e de resolver problemas também foram sendo instituídos, os quais se baseavam no uso dos algoritmos escritos, da tabuada e de determinadas decomposições. Assim, diria que a matemática escolar, ao sustentar-se por práticas de memorização e repetição, instituía uma racionalidade específica que atuava como mecanismo de regulação do pensamento de estudantes e professores.

Cabe destacar, ainda, a constituição da matemática escolar como um campo de conhecimentos linear, seqüencial e sustentado por pré-requisitos capazes de garantir a aprendizagem e de desenvolver uma suposta razão transcendental nos sujeitos escolares. Tais noções, seguindo os argumentos de Walkerdine (2004, 1995), vão produzindo “verdades” sobre o pensamento infantil e sobre a matemática escolar que atuam como tecnologias de regulação da população.

PARTE 4 - DAS (IN)CONCLUSÕES

Ao encerrar a tese, apresento algumas considerações sobre a pesquisa desenvolvida e a experiência que tive nesses quatro anos do Curso de Doutorado. Ao escrever estas reflexões, não tive a pretensão de gerar uma conclusão definitiva do estudo – pois isso seria inconsistente com o registro teórico do trabalho –, apenas pensei em retomar alguns pontos que, neste momento final, pudessem dizer do trabalho investigativo, engendrando um provisório e contingente fechamento.

A pesquisa realizada, que se materializou na escrita desta tese, analisou os discursos sobre a escola e a matemática escolar de um grupo de colonos, descendentes de alemães e evangélico-luteranos, que freqüentavam a escola de Costão, uma localidade da zona rural de Estrela (RS), quando da efetivação dos decretos que instituíram a Campanha de Nacionalização. Escolhi como aportes para dar sustentação ao estudo as teorizações pós-estruturalistas, na vertente associada ao pensamento de Michel Foucault, e o campo da Etnomatemática, em uma perspectiva construída com o apoio das formulações do Segundo Wittgenstein. Levando em conta os questionamentos suscitados por essas teorizações e os movimentos desencadeados em minha aproximação ao campo empírico (que narrei no Capítulo 2), delimito como material de pesquisa as narrativas de três mulheres e quatro homens que freqüentavam a referida escola no período enfocado; cartilhas de matemática e cadernos de cópia e ditado utilizados naquela instituição; e o texto “As escolas do passado”, elaborado por seu Herbert especialmente para este trabalho.

Apoiando-me nos aportes teóricos escolhidos, principalmente na discussão desenvolvida por Foucault sobre o discurso, interroguei o material de pesquisa, buscando estar atenta para o que diz Veiga-Neto (2003b) sobre a análise do discurso na perspectiva foucaultiana. Para ele, “é preciso ler o que é dito simplesmente como um *dictum*, em sua simples positividade” (IBIDEM, p.117). E prossegue, afirmando que não se trata de

organizar previamente os discursos que se quer analisar, nem tentar identificar sua lógica interna e algum suposto conteúdo de verdade que carregam, nem mesmo buscar neles uma essência original, remota, fundadora, tentando encontrar, nos não-ditos dos discursos sob análise, um já-dito ancestral e oculto (IBIDEM, p.118).

Considerando esses entendimentos, selecionei e organizei os enunciados presentes no material de pesquisa, atribuindo-lhes alguns sentidos, que constituem as três primeiras partes

da tese. Com base no escrutínio realizado, apresentei os argumentos que me levaram a afirmar que mecanismos de regulação foram sendo postos em ação sobre os descendentes de alemães no estado do Rio Grande do Sul, especialmente sobre os escolares, por meio da efetivação dos decretos da Campanha de Nacionalização, da escola e da própria matemática escolar, produzindo sujeitos de um modo específico. A segunda parte da tese, composta pelos Capítulos 3 e 4, trata especificamente dos mecanismos de regulação engendrados pela Campanha de Nacionalização – uma das medidas do Estado Novo, implementado por Getúlio Vargas ao final da década de 30 do século passado – e pela escola de Costão naquele período. A terceira parte, constituída pelos Capítulos 5, 6 e 7, tem como foco a matemática escolar daquele tempo e espaço e os processos de regulação por ela instituídos.

Utilizando, basicamente, as análises desenvolvidas por Foucault (2002c) sobre a biopolítica e o racismo de Estado e as idéias de Hardt e Negri (2004) sobre o racismo imperial, no Capítulo 3, examinei formas de racismo produzidas pelo Estado Novo na busca pela “pureza” da raça brasileira e bem-estar da população, posicionando como “perigosos” os alemães e seus descendentes. Mostrei que esse racismo não esteve marcado pela repulsão ou exclusão, mas por um processo de inclusão diferenciada, possibilitada pela efetivação dos decretos da Campanha de Nacionalização.

A análise dos documentos dos agentes da nacionalização no estado do Rio Grande do Sul e das narrativas dos participantes da pesquisa fez-me pensar que, através dos decretos que instituíram a Campanha, foram sendo disseminadas tecnologias de poder que atuavam sobre os alemães e seus descendentes, ramificando-se por setores como a igreja, as sociedades recreativas e esportivas, a juventude e a escola, constituindo uma rede de ações endereçadas ao ordenamento e à administração da vida dessa parcela da população. Medidas foram sendo instituídas na sociedade não como forma de expulsar os alemães e seus descendentes, mas para garantir-lhes uma inclusão capaz de aproximá-los e, ao mesmo tempo, subordiná-los. Movimentos como a caravana dos “coloninhos”, a organização da “juventude rio-grandense”, a criação de escolas públicas nas zonas de colonização e a própria fiscalização do ensino são algumas evidências desse processo de inclusão diferenciada engendrado pela Campanha de Nacionalização que busquei discutir naquele capítulo.

Além desses mecanismos de regulação disseminados pela Campanha, que produziram formas específicas de ser, pensar e agir na sociedade, o estudo mostrou que uma tecnologia de poder era investida também sobre os corpos dos escolares, disciplinando-os, sujeitando-os,

constituindo-os como sujeitos de um modo determinado. Nessa análise, realizada no Capítulo 4, discuti um conjunto de estratégias postas em ação na escola de Costão que colocavam em funcionamento aquilo que Foucault (2002b), em *Vigiar e Punir*, chamou “grandes funções disciplinares”. Ao examinar os enunciados, encontrei evidências da produção de um espaço útil na escola de Costão daquele período.

Havia uma localização específica para os meninos e para as meninas na sala de aula e para alunos de uma mesma série, possibilitando uma vigilância sobre seus comportamentos e ações. Configurava-se também um controle das atividades pedagógicas que buscavam um máximo aproveitamento do tempo, como a prática da caligrafia. A organização das atividades pedagógicas, por sua vez, visava à diferenciação da aprendizagem de cada estudante, fazendo com que alguns, por exemplo, fossem destacados nas encenações das peças de teatro e outros tivessem um papel secundário. Finalizei a análise das “grandes funções disciplinares” mostrando a constituição de uma rede de forças presente em todos os momentos da vida dos estudantes, visando ao disciplinamento de seus corpos e à regulação de suas almas. Pode-se dizer que, na escola de Costão, foi sendo engendrado um aparelho eficiente de disciplinamento, gerando 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.

Também no Capítulo 4, inspirada ainda na análise foucaultiana sobre o poder disciplinar e seus três instrumentos – observação hierárquica, sanção normalizadora, exame –, realizei um mapeamento de como os escolares se tornaram alvo de um poder que investiu sobre seus corpos, tornando-os produtivos e dóceis, regulando suas subjetividades. Observei que um exercício constante de vigilância sobre a conduta e as atitudes dos estudantes era posto em ação na escola de Costão, fazendo com que eles não olhassem para o lado nem conversassem com os colegas. Gestos, atitudes, direção do olhar e a comunicação entre os alunos eram atos observados, mostrando o quanto o corpo tornava-se alvo de uma vigilância constante.

No escrutínio do material de pesquisa, identifiquei que, juntamente com a observação hierárquica, outro instrumento, a sanção normalizadora, operava nos processos pedagógicos da escola de Costão. Os enunciados examinados trouxeram-me evidências de que foram sendo exigidos dos alunos e alunas o cumprimento de atividades relacionadas ao controle do tempo e dos modos de ser e falar dos estudantes. Ao mesmo tempo, micropenalidades configuravam-

se para quem não respeitasse as regras estabelecidas. Castigos, como perder o recreio, não comer merenda, ser deslocado para os bancos “de trás” na sala de aula, não brincar com os colegas e até mesmo apanhar, eram sanções empregadas aos considerados infratores, fazendo com que as atitudes dos estudantes estivessem vinculadas aos movimentos de castigar e recompensar.

Ao examinar as narrativas dos participantes da pesquisa, pude, ainda, observar a produtividade de um outro instrumento disciplinar operando na escola de Costão: o exame, que combina as técnicas da vigilância com as micropenalidades. Foram recorrentes os enunciados que evidenciaram a postura do professor da escola de Costão como um constante examinador e de alunos e alunas que se sentiam sempre vigiados, controlados e classificados. Dessa forma, o poder disciplinar atuava sobre os corpos dos escolares, produzindo sujeitos dóceis e afetando suas condutas para que se tornassem pessoas de um determinado modo.

A terceira parte da tese tem como foco mostrar que a matemática escolar também atuava como mecanismo de regulação dos escolares. No Capítulo 5, apresentei inicialmente elementos das teorizações pós-estruturalistas, que colocam sob suspeição os ideais do projeto moderno e, a partir disso, fiz uma breve discussão sobre a Etnomatemática, apontando para aspectos que me possibilitaram usá-la como caixa de ferramentas teóricas no exame do material de pesquisa.

Apoiando-me nos estudos de D’Ambrosio (2005, 2004a, 2004b, 2004c, 2001, 2000, 1997), destaquei que a Etnomatemática nos permite reconhecer e valorizar as matemáticas produzidas em diferentes formas de vida, colocando sob suspeição a própria linguagem da matemática acadêmica e da matemática escolar. Acompanhando os trabalhos mais recentes de Knijnik (2006a, 2006b), em que a autora analisa o campo etnomatemático com as lentes pós-estruturalistas, destaco que essa perspectiva nos possibilita pensar sobre as “verdades” produzidas pelos discursos que instituem a matemática acadêmica e a matemática escolar e a forma pela qual tais discursos operam na constituição de diferenças e identidades.

Com as idéias do Segundo Wittgenstein, pude ampliar a discussão de questões do campo etnomatemático que se tornaram produtivas para a análise da matemática escolar posta em ação na escola de Costão no período da Campanha de Nacionalização. Seguindo essas teorizações, podem-se considerar as matemáticas engendradas nas diferentes culturas como jogos de linguagem que possuem semelhanças entre si e que constituem uma gramática regida por regras determinadas. Assim, a matemática acadêmica, a matemática escolar, as

matemáticas produzidas pelos diversos grupos culturais, etc. podem ser compreendidas como jogos de linguagem engendrados em diferentes formas de vida que conformam critérios de racionalidade específicos. Essas idéias nos possibilitam colocar sob suspeição a noção de uma linguagem matemática universal que seria “aplicada” nas múltiplas práticas geradas pelos variados grupos.

Considerando essas discussões, ao examinar o material de pesquisa, pude observar a produção de distintos jogos de linguagem nas narrativas dos sujeitos entrevistados. Evidenciei que a matemática escolar de Costão, no período estudado, foi constituída como um jogo marcado pela escrita, abstração, formalismo e sustentado em fundamentos como a tabuada. Já as narrativas sobre as matemáticas geradas nas atividades cotidianas dos participantes deste estudo levaram-me a significá-las como conformando jogos de linguagem regidos por outra gramática, que utilizava regras como a oralidade, a decomposição, a estimativa e o arredondamento, constituindo critérios de racionalidade diferentes daqueles presentes no jogo que engendrava a matemática escolar de Costão.

Sustentando-me ainda nas teorizações etnomatemáticas, pude observar também 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. Uma de minhas hipóteses, quando do início da pesquisa, era que, ao ser instituída a comunicação em língua portuguesa na escola, proibindo o uso da língua alemã, rupturas teriam ocorrido na forma de pensar e raciocinar dos estudantes, produzindo regulações no pensamento. Ao examinar o material de pesquisa, observei evidências dessa regulação, especialmente quando os sujeitos diziam da necessidade de “mudar o pensamento” para a efetivação dos cálculos escolares ou quando salientaram que, mesmo em silêncio, pensavam em alemão, pois isso lhes garantia “uma certeza maior” do resultado das operações matemáticas.

Por outro lado, enunciados indicaram que a troca do idioma usado na escola não teria acarretado mudanças nas formas de pensar matematicamente. Uma análise mais apurada mostrou-me que os sujeitos que expressaram não encontrar dificuldades para a efetivação de cálculos quando da troca do idioma na escola seguiam a racionalidade dos algoritmos escritos, que se sustenta por uma lógica semelhante àquela utilizada para nomear os números na língua alemã (especialmente as unidades e dezenas). Assim, fui levada a pensar que, se, para alguns participantes da pesquisa, a troca de idioma não foi significada como geradora de rupturas em

suas formas de pensar, isso se deveu ao fato de operarem matematicamente seguindo a racionalidade que sustenta os algoritmos escritos.

Utilizando os argumentos de Rose (2001), mostrei que técnicas de calcular, como os algoritmos escritos aqui analisados, atuam como mecanismo disciplinador do pensamento, instituindo uma racionalidade específica para sua realização. Além disso, com base nos estudos de Popkewitz (2001, 2000, 1999), destaquei que a matemática escolar de Costão, por meio de suas atividades pedagógicas, instituía regras que diziam da importância de decorar a tabuada e de realizar cálculos de determinadas formas, engendrando técnicas e saberes que regulavam não só as racionalidades que conformavam a matemática escolar, mas o próprio pensamento infantil.

Ao analisar as cartilhas de matemática e as narrativas produzidas pelos participantes desse estudo, diria, ainda, que a matemática escolar foi sendo significada como um campo marcado pela linearidade, hierarquia e ordem. Utilizando idéias desenvolvidas por Walkerdine (2004, 1995), principalmente aquelas vinculadas à participação da matemática escolar no desenvolvimento do chamado “raciocínio lógico”, mostrei que a linguagem da matemática escolar passou a se constituir como padrão para a hierarquização de outras linguagens matemáticas, que acabam sendo posicionadas como diferentes e inferiores. No caso deste estudo, diria que o padrão instituído dizia da importância de se dominar a linguagem da matemática escrita, de memorizar a tabuada, de realizar cálculos de uma determinada forma e de recitar números e operações em voz alta. Assim, a análise empreendida do material de pesquisa possibilitou-me afirmar que a matemática escolar, ao engendrar modos específicos de pensar e agir, atuava como uma tecnologia de regulação do pensamento dos escolares.

O exercício analítico que me propus a realizar nesta tese produziu as “verdades” que acabo de sintetizar. Outras poderiam ter sido produzidas. Possivelmente, outras ainda poderão ser. Esse caráter inconclusivo do estudo não esmaece meu entusiasmo pelo ato de pesquisar. Ao contrário, abre-me novos horizontes para seguir pensando sobre a escola de Costão no período da Campanha de Nacionalização, buscando ainda outros significados para o material de pesquisa que, ao longo destes quatro anos, pude produzir. Mesmo que agora seja difícil “sair” de Costão e imaginar outros espaços-tempos para pesquisar, estou ciente de que meu desejo de construir uma trajetória de pesquisadora poderá conduzir-me a outras paisagens.

O Curso de Doutorado instigou-me a realizar muitas leituras, a dedicar-me intensamente ao estudo e à escrita da tese. Apesar de ter sido necessário deixar em um plano secundário outras partes importantes de minha vida, neste período, pude experienciar o prazer de buscar apropriar-me de teorizações antes desconhecidas, a aventura de ir a campo para produzir um material de pesquisa e o desafio de operar sobre ele, atribuindo-lhe sentidos que, de modo articulado, conformassem um trabalho investigativo. Viver intensamente essa experiência deixou marcas profundas em mim, o que me leva a encerrar este texto lembrando a epígrafe de Foucault (2004, p. 294) inspiradora do início da tese: a caminhada “valeu a pena” pois ela permitiu “tornar-me diferente do que [eu] era no início”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Um leque que respira: a questão do objeto em história. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; PORTOCARRERO, Vera. *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2000. p.117-137.

AMANCIO, Chateaubriand Nunes. Sobre a numeração kaingang. In: FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.). *Idéias matemáticas de povos culturalmente distintos*. São Paulo: Global, 2002. p.276-296.

_____. Da universalidade. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio Jose. *Etnomatemática, currículo e formação de professores*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p.53-69.

ANDERSON, Benedict. *Nação e consciência nacional*. São Paulo: Ática, 1989.

ARENDDT, 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). São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2005.

ASCHER, Márcia. *Ethnomathematics*. A multicultural view of mathematical ideas. New York: Chapman & Hall, 1991.

_____; ASCHER, Robert. *Mathematics of the Incas: Code of the Quipu*. New York, Dover Publications, INC, 1997.

_____. As figuras do kolam. *Scientific American Brasil*. n.11, 2005. p.48-53.

_____. Carta publicada no Boletín Del ISGEm – Grupo Internacional de Estudios de Etnomatemáticas. Disponível em: <<http://web.nmsu.edu/~pscott/isgems12.htm>>. Acesso em: 30 set. 2006.

BALL, Stephen J. Presentación de Michael Foucault. In: BALL, Stephen J. (compilador). *Foucault y la educación*. Disciplinas y saber. Madrid: Ediciones Morata, S.L., 1993. p.5-12.

BAMPI, Lisete Regina. *O discurso da Educação Matemática: um sonho da razão*. Porto Alegre: UFRGS. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

BARTON, BILL. Dando sentido à etnomatemática: etnomatemática fazendo sentido. In: RIBEIRO, José Pedro Machado; DOMITE, Maria do Carmo Santos; FERREIRA, Rogério (org.). *Etnomatemática: papel, valor e significado*. São Paulo: Zouk, 2004. p.39-74.

BAUMAN, Zygmund. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

_____. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

_____. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003a.

_____. A sociedade líquida de Zygmund Bauman. Entrevista concedida a Maria Lúcia Garcia Pallares-Burke. Caderno Mais! *Folha de São Paulo*, 19 out. 2003b.

BELLO, Samuel López. Etnomatemática no contexto guarani-kaiowá: reflexões para a educação matemática. In: FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.). *Idéias matemáticas de povos culturalmente distintos*. São Paulo: Global, 2002. p.297-325.

_____. Etnomatemática e sua relação com a formação de professores: alguns elementos para discussão. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio Jose de. *Etnomatemática, currículo e formação de professores*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p.377-395.

BERGESCH, Herbert. *As escolas do passado*. Material elaborado para esta pesquisa. Estrela, 2006.

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico*. Classe, códigos e controle. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BRITES, Olga. Crianças de revistas (1930/1950). *Educação e Pesquisa*, São Paulo. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>>. Acesso em: 06 jul. 2005.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico*. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão. *Wittgenstein Linguagem e Mundo*. São Paulo: Annablume, 1998.

_____. *As Teias da razão: Wittgenstein e a crise da racionalidade moderna*. Belo Horizonte: Argvmentvm Editora, 2004a.

_____. Wittgenstein e a gramática da ciência. *Revista Unimontes Científica*, Montes Claros, v.6, n.1, jan/jun. 2004b.

CONRADO, Andréia Lunkes. *A pesquisa brasileira em etnomatemática*. Desenvolvimento, perspectivas, desafios. São Paulo: USP. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2005.

COSTA, Marisa; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, n.23, maio/jun/jul/ago, 2003. p.36-61.

CYTRYNOWICZ, Roney. Além do Estado e da ideologia: imigração judaica, Estado-Novo e Segunda Guerra Mundial. *Revista Brasileira de História*, São Paulo. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>>. Acesso em: 05 mai. 2005.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Educação Matemática*. Da teoria à prática. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

_____. Etnomatemática: uma proposta pedagógica para a civilização em mudança. *Anais do I Congresso Brasileiro de Etnomatemática*. Universidade de São Paulo, 2000. p.143-152.

_____. *Etnomatemática: elo entre a tradição e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Posfácio. In: RIBEIRO, José Pedro Machado; DOMITE, Maria do Carmo Santos; FERREIRA, Rogério (org.). *Etnomatemática: papel, valor e significado*. São Paulo: Zouk, 2004a, p.285-287.

_____. Etnomatemática e Educação. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José de (orgs.). *Etnomatemática, currículo e formação de professores*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004b. p.39-52.

_____. Gaiolas epistemológicas: habitat da ciência moderna. *Anais do II Congresso Brasileiro de Etnomatemática*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2004c. p.136-140.

_____. Volta ao mundo em 80 matemáticas. *Revista Scientific American*, n.1, 2005. p.6-9.

_____. A reflection on Ethnomathematics: Why teach Mathematics? Sítio oficial de Ubiratan D'Ambrosio. Disponível em: <<http://vello.sites.uol.com.br/>>. Acesso em: jul. 2006.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Relatos orais de famílias de imigrantes japoneses: elementos para a história da educação brasileira. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas/SP. Disponível em:<<http://www.scielo.com.br>> Acesso em: 05 mai. 2005.

DÍAZ, Esther. *La filosofía de Michel Foucault*. Buenos Aires: Biblos, 2005.

DOMITE, Maria do Carmo Santos. Notas sobre a formação de professores e professoras numa perspectiva da etnomatemática. *Anais do Primeiro Congresso Brasileiro de Etnomatemática*. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: 01 a 04 de novembro, 2000.

_____. Pressupostos e dificuldades do movimento entre a etnomatemática e a formação de professores. *Anais do II Congresso Brasileiro de Etnomatemática*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

DOWLING, Paul. *The Sociology of Mathematics Education: Mathematical Myths/ Pedagogic Texts*. London: Falmer Press, 1998.

DREHER, Martin. O Estado Novo e a Igreja Evangélica Luterana. In: MÜLLER, Telmo (org.). *Nacionalização e imigração alemã*. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1994. p.87-110.

_____. O desenvolvimento econômico do Vale do Rio dos Sinos. *Estudos Leopoldenses*. Série História. Vol. 3, n.2, 1999. p.49-70.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michael Foucault*. Uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DUARTE, André. Biopolítica e resistência. O legado de Michael Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.45-56.

DUARTE, Cláudia Glavann. *Etnomatemática, currículo e práticas sociais do mundo da construção civil*. São Leopoldo: UNISINOS. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2003.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.19-58.

EWALD, François. *Foucault, a norma e o direito*. 2.ed. Lisboa: Vega, 2000.

FALEIRO, Silvana Rossetti. *O Colégio Martin Luther na História Estrelense: das origens aos dias atuais*. Lajeado: Editora da UNIVATES, 2004.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 6.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Eduardo Sebastiani. Os índios Waimiri-Atroari e a etnomatemática. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José de. (org.). *Etnomatemática, currículo e formação de professores*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p.70-88.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. Quando $1 + 1 \neq 2$. Práticas matemáticas no Parque Indígena do Xingu. In: FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.). *Idéias matemáticas de povos culturalmente distintos*. São Paulo: Global, 2002. p.37-64.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>>. Acesso em: 20 dez. 2006a.

_____. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>>. Acesso em: 20 dez. 2006b.

FONSECA, Márcio Alves. *Michael Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: EDUC, 2003.

FOUCAULT, Michel. *La verdad y las formas jurídicas*. 4.ed. Barcelona: Gedisa editorial, 1995a.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michael Foucault. Uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b.

_____. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

_____. *A ordem do discurso*. 7.ed. São Paulo: Loyola, 2001a.

_____. *Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema*. Coleção Ditos & Escritos, III. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001b.

_____. *Arqueologia do saber*. 6.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002a.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 26.ed. Petrópolis: Vozes, 2002b.

_____. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002c.

_____. *História da Sexualidade – a vontade de saber*. 15.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003a.

_____. *Microfísica do poder*. 18.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003b.

_____. *Ética, sexualidade e política*. Coleção Ditos & Escritos, V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FRAGO, Antonio Viñao. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.59-139.

FRANKENSTEIN, Marilyn; POWELL, Arthur. *Ethnomathematics: Challenging Eurocentrism in Mathematics Education*. New York: SUNY Press. 1997.

GALLO, Sílvio. Repensar a Educação: Foucault. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.29, n.1, p.79-97, jan.-jun. 2004.

GERTZ, René. *O perigo alemão*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1991.

GIONGO, Ieda Maria. *Educação e produção do calçado em tempos de globalização: um estudo etnomatemático*. São Leopoldo: UNISINOS, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2001.

GIRON, Loraine Slomp. O fascismo na região colonial italiana do Rio Grande do Sul. In: MÜLLER, Telmo (org.). *Nacionalização e imigração alemã*. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1994. p.111-120.

GLOCK, Hans-Johann. *Dicionário Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p.28-40.

GOMES, Ângela Castro. *A invenção do trabalhismo*. Rio de Janeiro: Revista dos Tribunais, 1988.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n.2, p.15-46, jul.-dez. 1997.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HALMENSCHLAGER, Vera Lucia da Silva. *Etnomatemática: uma experiência educacional*. São Paulo: Summus, 2001.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Império*. 6.ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 13.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HORTA, José Silvério Baia. A I Conferência Nacional de Educação ou de como monologar sobre educação na presença de educadores. In: GOMES, Ângela de Castro. *Capanema: o ministro e seu ministério*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000. p. 143-172.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 2006.

JOSEPH, George Gheverghese. *La Cresta Del Pavo Real*. Las matemáticas y sus raíces no europeas. Madrid: Ediciones Pirámide, 1996.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. 3.ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2002.

KNIJNIK, Gelsa. Educação matemática, exclusão social e política do conhecimento. *Bolema - Boletim de Educação Matemática*, Rio Claro/SP, n.16, ano14, 2001. p.12-28.

_____. Currículo, cultura e saberes na educação matemática de jovens e adultos: um estudo sobre a matemática oral camponesa. In: *V ANPEDSUL - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, 2004a. (CD-ROOM)

_____. Itinerários da etnomatemática: questões e desafios sobre o cultural, o social e o político na educação matemática. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio Jose. *Etnomatemática, currículo e formação de professores*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004b. p.19-38.

_____. Etnomatemática e educação no Movimento Sem Terra. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio Jose. *Etnomatemática, currículo e formação de professores*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004c. p.219-238.

- _____. A matemática da cubação da terra. Revista *Scientific American*, n.11, 2005. p.86-89.
- _____. *Educação matemática, culturas e conhecimento na luta pela terra*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006a.
- _____. Regimes de verdade sobre a educação matemática de jovens e adultos do campo: um estudo introdutório. *Anais do III SIPEM – Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*. Águas de Lindóia, SP, outubro de 2006b.
- _____; WANDERER, Fernanda. “A vida deles é uma matemática”: regimes de verdade sobre a educação matemática de adultos do campo. *Revista Educação Unisinos*. São Leopoldo, volume 4, n.7, jul/dez 2006a. p.56-61.
- _____; WANDERER, Fernanda. Regimes de verdades sobre a educação matemática: um estudo da cultura camponesa do sul do país. *Anais do 2º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação – 2º SBECE*. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Luterana do Brasil. Canoas, 02 a 04 de agosto de 2006b.
- _____; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José de. *Etnomatemática, currículo e formação de professores*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.
- KREUTZ, Lúcio. *Material didático e currículo na escola teuto-brasileira*. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 1994a.
- _____. A escola teuto-brasileira católica e a nacionalização do ensino. In: MÜLLER, Telmo (org.). *Nacionalização e imigração alemã*. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1994b. p.27-64.
- _____. Escolas da imigração alemã no Rio Grande do Sul: perspectiva histórica. In: MAUCH, Cláudia; VASCONCELLOS, Naira. *Os alemães no sul do Brasil: cultura, etnicidade, história*. Canoas: Ed. ULBRA, 1994c. p.149-162.
- _____. A Nacionalização do Ensino no Rio Grande do Sul: medidas preventivas e repressivas. In: *Simpósio “As muitas faces de uma guerra: 60 anos de término da Segunda Guerra e o processo de Nacionalização no sul do Brasil”*, Universidade do Estado de Santa Catarina, Joinville, jul. 2005.
- LACERDA, Aline Lopes de. Fotografia e propaganda política: Capanema e o projeto editorial *Obra getuliana*. In: GOMES, Ângela de Castro. *Capanema: o ministro e seu ministério*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000. p.103-139.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tade da (org.). *O sujeito da educação*. Estudos foucaultianos. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p.35-86.
- _____. Notas sobre narrativa e identidad (a modo de presentación). In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). *A aventura (auto)biográfica*. Teoria & Empiria. Porto Alegre: EDIPUC RS, 2004.
- LEITES, Carmen Becker. Etnomatemática e currículo escolar: problematizando uma experiência pedagógica com alunos da 5ª série. São Leopoldo: Unisinos. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2005.

LIZCANO, Emmanuel. As matemáticas da tribo europeia: um estudo de caso. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José de (org.). *Etnomatemática, currículo e formação de professores*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 124-138.

_____. *Metáforas que nos pensan*. Sobre ciência, democracia y otras poderosas ficciones. Madrid: Ediciones Bajo Cero, 2006.

LUCAS DE OLIVEIRA, Helena Dória. Atividades produtivas do campo no currículo: reflexões a partir da Etnomatemática. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio Jose de. *Etnomatemática, currículo e formação de professores*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p.305-322.

LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno*. 3.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1990.

_____. *O pós-modernismo explicado às crianças*. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michael. *Microfísica do poder*. 18.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003. p.vii-xxiii.

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. Tese (Doutorado em Educação Matemática), Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, 2005.

MEDEIROS, Nádia Jorge. Narrativas sobre a tradição gaúcha e a confecção de bombachas: um estudo etnomatemático. São Leopoldo: Unisinos. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2005.

MELLO, Rosália. “É falta de oportunidade pela cor”: narrativas sobre o negro e a discriminação racial produzidas numa experiência pedagógica. São Leopoldo: Unisinos. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2006.

MEYER, Dagmar. *Identidades traduzidas*. Cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

_____. Das (im)possibilidades de se ver como anjo... In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p.51-69.

MINISTÉRIO DOS TRANSPORTES. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.transportes.gov.br>>. Acesso em: 2006.

MONTEIRO, Alexandrina. A etnomatemática em cenários de escolarização: alguns elementos de reflexão. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio Jose. *Etnomatemática, currículo e formação de professores*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p.432-446.

MOREIRA, Darlinda. Texto matemático e interações. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio Jose. *Etnomatemática, currículo e formação de professores*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p.89-108.

MORENO, Arley. *Wittgenstein: os labirintos da linguagem*. Ensaio introdutório. São Paulo: Moderna, 2000.

NEGRI, Antonio. *Cinco lições sobre Império*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. [Uma introdução]. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

POPKEWITZ, Thomas. Reforma educacional e construtivismo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p.95-142.

_____. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 4.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000. p.173-210.

_____. *Lutando em defesa da alma*. A política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PORTOCARRERO, Vera. Instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.29, n.1, p.169-186, jan/jun. 2004.

PRADO, Rubén H. Verdad e Historicidad. El conocimiento científico y sus fracturas. In: DÍAZ, Esther. *La posciencia: el conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad*. Buenos Aires: Biblos, 2000. p.37-62.

PY, Aurélio da Silva. *A 5ª Coluna no Brasil*. A conspiração Nazi no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1942.

_____. *O nazismo no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1940.

RAMBO, Arthur Blasio. Nacionalidade e cidadania. In: MAUCH, Cláudia; VASCONCELLOS, Naira. *Os alemães no sul do Brasil: cultura, etnicidade, história*. Canoas: Ed. ULBRA, 1994. p.43-54.

REVISTA VIDA DOMÉSTICA. Revista do lar e da mulher – magazine mensal, Rio de Janeiro, ano XXI, n.280, jul. 1941.

RIBEIRO, José Pedro Machado; DOMITE, Maria do Carmo Santos; FERREIRA, Rogério (org.). *Etnomatemática: papel, valor e significado*. São Paulo: Zouk, 2004.

ROCHA, Cristianne Famer. O espaço escolar em revista. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* 2.ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p.117-142.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.137-204.

SANTOS, João de Deus. Formação continuada: cartas de alforria & controles reguladores. Porto Alegre: UFRGS. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

SANTOS, Marilene. *Práticas sociais produtivas e unidades de medidas em assentamentos do nordeste sergipano*. São Leopoldo: UNISINOS. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2004.

SCANDIUZZI, Pedro Paulo. O ensino de matemática na Transamazônica e a velhice Kayabi: duas experiências de trabalho etnomatemático. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José de. *Etnomatemática, currículo e formação de professores*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p.364-376.

SCHMITZ, Carmen. Caracterizando a matemática escolar. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio Jose de. *Etnomatemática, currículo e formação de professores*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p.396-418.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SEYFERTH, Giralda. *Imigração e cultura no Brasil*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1990.

_____. A assimilação dos imigrantes como questão nacional. *Mana*, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>>. Acesso em: 15 jul. 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGANETO, Alfredo (org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p.245-260.

_____. *Documentos de identidade*. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da Pedagogia Crítica. SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Pedagogia dos monstros*. Os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a. p.11-22.

_____. O Adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 4.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000b. p.247-258.

_____. Dr. nietzsche, curricularista – com uma pequena ajuda do professor Deleuze. In: *24ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 06 ago. 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. “Chegou a hora de darmos a luz a nós mesmas” – Situando-nos enquanto mulheres e negras. *Cadernos CEDES*, Campinas. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>>. Acesso em: 20 dez. 2006.

SILVEIRA, Márcia Castiglio da. A produção de significados sobre a matemática nos cartuns. In: *24ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação* (ANPED). Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: 06 ago. 2005.

SILVEIRA, Marisa Rosâni Abreu da. *Produção de sentidos e construção de conceitos na relação ensino/aprendizagem da Matemática*. Porto Alegre: UFRGS. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa. *Caminhos Investigativos II*. Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.119-142.

SOUSA, Cynthia Pereira de. Saúde, educação e trabalho de crianças e jovens: a política social de Getúlio Vargas. In: GOMES, Ângela de Castro. *Capanema: o ministro e seu ministério*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000. p.221-249.

SOUZA, João Pereira Coelho de. *Denúncia*. O nazismo nas escolas do Rio Grande. Porto Alegre: Thurmann, 1941.

SPENGLER, Oswald. *A decadência do Ocidente: esboço de uma morfologia da história universal*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michael Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: VEIGA-NETO, Alfredo (org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p.9-56.

_____. *A ordem das disciplinas*. Porto Alegre: UFRGS. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996.

_____. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.105-118.

_____. Olhares... In: COSTA, Marisa (org.). *Caminhos Investigativos*. Novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.23-38.

_____. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. Entrevista com Marisa Costa. In: COSTA, Marisa Vorraber. *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003a. p.103-126.

_____. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.

_____. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n.23, p.5-15, mai.-jun.-jul.-ago. 2003c.

_____. Michael Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema,...* 2.ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004a. p.37-69.

_____. Biopolítica, Estado Moderno e a Inclusão na Escola. Entrevista da Semana. *IHU Online* (publicação semanal do Instituto Humanitas Unisinos), São Leopoldo, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, n.144, ano 5, 6 de jun. 2005. p.34-37.

_____. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.13-38.

VILELA, Denise Silva. Um estudo acerca da pluralidade das matemáticas. Projeto de Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, março de 2006.

WALKERDINE, Valerie. Diferença, cognição e educação matemática. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio Jose. *Etnomatemática, currículo e formação de professores*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p.109-123.

_____. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação e Realidade*, 20 (2), 1995. p.207-226.

WANDERER, Fernanda. *Educação de jovens e adultos e produtos da mídia: possibilidades de um processo pedagógico etnomatemático*. São Leopoldo: UNISINOS Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2001.

WESCHENFELDER, Noeli Valentina. *Uma história de governamento e de verdades. Educação Rural no RS*. Porto Alegre: UFRGS. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

WILLIAMS, Daryle. Gustavo Capanema, ministro da Cultura. In: GOMES, Ângela de Castro. *Capanema: o ministro e seu ministério*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000. p.251-269.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

ANEXO I – TEXTO ELABORADO POR HERBERT BERGESCH