

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA

KETLIN KROETZ

**ETNOMATEMÁTICA E RELAÇÕES DE PODER: UMA ANÁLISE DAS
NARRATIVAS DE COLONOS DESCENDENTES DE ALEMÃES DA REGIÃO DO
VALE DO RIO DOS SINOS**

Porto Alegre

2015

KETLIN KROETZ

**ETNOMATEMÁTICA E RELAÇÕES DE PODER: UMA ANÁLISE DAS
NARRATIVAS DE COLONOS DESCENDENTES DE ALEMÃES DA REGIÃO DO
VALE DO RIO DOS SINOS**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS.

Orientadora: Dra Isabel Cristina Machado de Lara

PORTO ALEGRE
2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

K93e Kroetz, Ketlin
Etnomatemática e relações de poder : uma análise das narrativas de colonos descendentes de alemães da região do Vale do Rio dos Sinos / Ketlin Kroetz. – Porto Alegre, 2015.
155 f.

Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Faculdade de Física, PUCRS.
Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Isabel Cristina Machado de Lara.

1. Etnomatemática. 2. Matemática – Ensino. 3. Relações de Poder. 4. Imigração Alemã – Rio Grande do Sul. 5. Narrativas.
I. Lara, Isabel Cristina Machado de. II. Título.

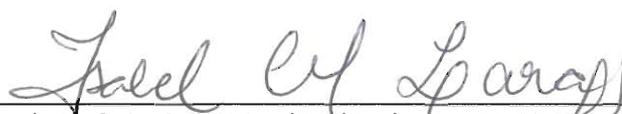
CDD 372.7

KETLIN KROETZ

"ETNOMATEMÁTICA E RELAÇÕES DE PODER: UMA ANÁLISE DAS NARRATIVAS DE COLONOS DESCENDENTES DE ALEMÃES DA REGIÃO DO VALE DO RIO DOS SINOS"

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação em Ciências e Matemática.

Aprovado em 05 de março de 2015, pela Banca Examinadora.



Dra. Isabel Cristina Machado de Lara (Orientadora - PUCRS)



Dra. Gelsa Knijnik (UNISINOS)



Dra. Ieda Maria Giongo (UNIVATES)

A ti, pai:
Pela pessoa maravilhosa que representas em minha vida.
Pela tua força que me protegia, teu carinho que me confortava, teu olhar que me compreendia.
Sou eternamente grata por ter me ensinado a carregar os verdadeiros valores da vida em todos
os tempos e espaços pelos quais eu passo.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este estudo, tenho muito a agradecer. Ainda que o trabalho tenha sido realizado por mim, ele não teria se concretizado sem o auxílio e apoio de todas as pessoas que, de alguma forma, me acompanharam e me auxiliaram durante minha trajetória. Por esse motivo, meu especial agradecimento:

À minha mãe, que mesmo distante não media esforços e sempre me auxiliava no que fosse necessário. Aos meus irmãos, pelo carinho e cumplicidade; pela torcida diária em querer me ver crescer e alcançar meus objetivos.

Ao meu eterno pai, que mesmo não estando mais presente entre nós, tornou-me parte da pessoa que sou hoje.

Ao Marcelo, pelo intenso carinho, companheirismo e paciência.

À minha orientadora, Dra. Isabel Cristina Machado de Lara, pelas leituras atenciosas e pelas orientações e tempo dedicados a mim. Agradeço pela motivação e por me fazer perceber que eu poderia ir adiante.

À Coordenação e corpo técnico do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, pela assistência e atenção em todas as situações em que solicitei auxílio.

Aos professores do PPGEDUCEM. Em especial ao Dr. Maurivan Güntzel Ramos, Dra. Maria Sallet Biembengut, Dra. Valdez Marina do Rosário Lima e Dr. João Bernardes da Rocha Filho, agradeço por estarem sempre dispostos a me auxiliar quando eu precisava.

À Dra. Tatiana, por me inspirar e me dar a ideia da realização desse estudo. Ao Marco, pelas traduções e dúvidas sanadas a respeito do Alemão e do *Hunsrückisch*.

Aos membros da comissão examinadora, Dra Gelsa Knijnik e Dra Ieda Maria Giongo. Sou extremamente grata pela criteriosa leitura e pelas ricas contribuições que só aperfeiçoaram esse estudo.

À professora Solange Johann, pelos materiais disponibilizados a respeito da história da imigração alemã e pelo auxílio nas entrevistas.

Aos colegas de curso, pela amizade, escrita de artigos, cafés e por todos os momentos de risos. Em especial aqueles que, mais do que colegas, me proporcionaram uma amizade que vai além dos grupos de pesquisa e das disciplinas realizadas.

Aos meus amigos, pelos momentos de distração e pelas conversas de bar que sempre me inspiravam.

Agradeço, em especial, aos colonos entrevistados. Sem a disponibilidade, o tempo a mim concedido e a paciência nas visitas realizadas esse estudo não poderia ter sido realizado.

Agradeço a CAPES/PROSUP pela concessão da bolsa de estudos.

Aos demais amigos e familiares, pelo apoio e pelas contribuições durante essa trajetória.

Que se propõe um autor que pretende romper as evidências, mostrando a trama de sua fabricação, suas condições de possibilidade, suas servidões, aquilo que está oculto pela potência mesma de sua luminosidade? Talvez nos ensinar que nosso olhar é também mais livre do que pensamos. E isso porque o que o determina não é tão necessário nem tão universal quanto acreditamos. O que determina o olhar tem uma origem, depende de certas condições históricas e práticas de possibilidade e, portanto, como todo o contingente, está submetido à mudança e à possibilidade da transformação.

Talvez o poder das evidências não seja tão absoluto,
talvez seja possível ver de outro modo.
(LARROSA, 2002, p. 83)

RESUMO

Este estudo tem como objetivo identificar e compreender os processos de geração, organização e difusão dos saberes de três colonos descendentes de alemães residentes na região do Vale do Rio dos Sinos, município de Santa Maria do Herval, Rio Grande do Sul. Os aportes teóricos que serviram como alicerce para o estudo foram configurados em dois eixos principais: poder e disciplinamento do corpo com base nos estudos de Michel Foucault; e Etnomatemática, fundamentada nas pesquisas de D'Ambrosio (1996, 1998, 2001, 2004, 2005) e Knijnik (1996, 2004, 2007, 2008, 2009). O material empírico consiste em entrevistas semiestruturadas, sobre as quais realiza-se uma análise genealógica do discurso considerando as relações de poder presentes em determinados momentos históricos marcados, em particular, pela época de escolarização dos sujeitos e pelos saberes utilizados em suas atividades laborais. Diante disso, a análise das narrativas dos colonos indica que as primeiras escolas alemãs foram responsáveis pela constituição do tipo de sujeito considerado ideal naquele momento histórico. Por meio de técnicas de controle como vigilância e punição, os sujeitos foram docilizados com o objetivo de garantir a etnicidade trazida pelos primeiros imigrantes alemães. Confirmou-se que o ensino foi responsável pela alfabetização dos sujeitos entrevistados, no entanto, seus saberes não foram gerados na escola, mas passados de geração em geração e aprimorados de acordo com sua utilização. É possível afirmar que os conteúdos aprendidos na escola eram concebidos como jogos de linguagem marcados pelo formalismo e abstração, que objetivavam ensinar o alfabeto, a leitura, a escrita, decorar a tabuada e, principalmente, estudar a bíblia. Demais saberes apresentados pelos sujeitos, como saberes sobre o clima, vegetação, solo, estratégias de venda e técnicas de explicar e entender a complexidade de situações que a vida no campo apresentava, podem ser vistos como jogos de linguagem caracterizados pela oralidade, pensamento proporcional e cálculos aproximados, apresentando pouca semelhança de família com os jogos de linguagem escolares. Seus saberes são organizados de acordo com suas necessidades e, na medida em que representam uma verdade para a comunidade na qual os sujeitos estão inseridos, e são difundidos com a utilização de um fator que se encontra na cidade até os dias atuais: a língua alemã. Mesmo com a dificuldade enfrentada pelos sujeitos no período da Campanha de Nacionalização imposta pelo Estado-Novo, quando a língua alemã era proibida, foram criados pontos de resistência ao poder, fazendo-a persistir na cidade ainda na atualidade.

Palavras-chave: Etnomatemática. Narrativas. Relações de poder. Imigração alemã.

ABSTRACT

This study aims to identify and understand the processes of generation, organization and dissemination of the knowledge of three descendants of German settlers living in the Vale do Rio dos Sinos region, municipality of Santa Maria do Herval, Rio Grande do Sul. The theoretical contributions that served as the foundation for the study were configured in two main areas: power and body discipline, based on studies by Michel Foucault; Ethnomatematics and, based on the research by D'Ambrosio (1996, 1998, 2001, 2004, 2005) and Knijnik (1996, 2004, 2007, 2008, 2009). The empirical material consists of semi-structured interviews, on which a family discourse analysis is done, considering the power relations presented in certain historical moments marked, in particular, by the time of enrollment of subjects and the knowledge used in their work activities. Thus, narratives analysis of the settlers indicates that the first German schools were responsible for setting up the type of subject that is considered ideal for that historical moment. Through control techniques, such as surveillance and punishment, subjects were tamed in order to ensure the ethnicity brought by the first German immigrants. Regarding the process of generation of their knowledge, it was confirmed that the school was responsible for the literacy of interviewees, however, their knowledge was not generated at school, but passed from generation to generation and enhanced according to their use. It can be argued that the contents learned at school were designed as language games, marked by formalism and abstraction, which aimed to teach the alphabet, reading, writing, decorating the multiplication table, and especially to study the Bible. Other knowledge presented by the subjects, as knowledge about the climate, vegetation, soil, sales strategies and techniques to explain and understand the complexity of situations that there was in country life can be seen as language games characterized by orality, proportional thinking and rough calculations, showing little resemblance between the family and school language games. Their knowledge is organized according to their needs and, to the extent that they represent a truth for the community in which the subjects are inserted, they are spread with the use of a factor that is still in the city nowadays: the German language. Even with the difficulties faced by the subjects during the Period of Nationalization campaign, imposed by the Estado Novo, when the German language was prohibited, power resistance points were created, making it persist in the city even today.

Keywords: Ethnomatematics. Narratives. Power relations. German immigration.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Foto de Santa Maria do Herval	51
Figura 2: Caverna dos Bugres	52
Figura 3: Produtor na lavoura.....	57
Figura 4: Museu Histórico Municipal de Santa Maria do Herval	59
Figura 5: Casa do professor Müssnich, localizada no Morro dos Bugres Baixo, Santa Maria do Herval	59
Figura 6: <i>Tafel</i>	91
Figura 7: <i>Griffel</i>	91

SUMÁRIO

1	DA SEMEADURA DENTRO E FORA DO CAMPO	11
1.1	RESGATANDO MINHA TRAJETÓRIA	11
1.2	DELINEANDO A PESQUISA	16
2	DO CULTIVO: O PREPARO DA TERRA	23
2.1	SABER OU CONHECER: UMA BREVE DIFERENCIAÇÃO	23
2.2	O PODER EM FOUCAULT	25
2.2.1	O disciplinamento do corpo	26
2.2.2	O poder como produtor do saber	31
2.3	A CULTURA COMO UM SISTEMA DE SIGNIFICADOS	34
2.3.1	Etnomatemática: uma diversidade de saberes	38
3	DO PLANTIO: O CAMINHO DA PESQUISA	48
3.1	DA CHEGADA DOS IMIGRANTES ALEMÃES EM SANTA MARIA DO HERVAL: SITUANDO O CONTEXTO DOS SUJEITOS DE PESQUISA	48
3.2	INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS	59
3.3	DEMARCANDO OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	60
4	DA COLHEITA: AS NARRATIVAS DOS COLONOS	65
4.1	AS ESCOLAS ALEMÃS E SUAS RELAÇÕES DE PODER	69
4.1.1	Da resistência dos sujeitos e da Campanha de Nacionalização como um mecanismo regulador	70
4.1.2	Do disciplinamento do corpo	77
4.1.3	Do gênero	92
4.1.4	Iniciando a colheita	96
4.2	DOS SEUS SABERES: UM OLHAR ETNOMATEMÁTICO	98
4.2.1	Os primeiros frutos	127
4.3	ESPAÇOS DE INFLEXIBILIDADE: O RURAL E O URBANO	128
4.3.1	Avaliando o campo	136
5.	DO PRODUTO: POSSÍVEIS (IMPLIC)AÇÕES ESCOLARES	138
	REFERÊNCIAS	143
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO.....	153
	APÊNDICE B - DECLARAÇÃO.....	154

1 DA SEMEADURA DENTRO E FORA DO CAMPO

E foste um difícil começo. Afasta o que não conheço. E quem vem de outro sonho feliz de cidade. Aprende depressa a chamar-te de realidade. Porque és o avesso do avesso do avesso do avesso. (CAETANO VELOSO, em Sampa).

Ao realizar qualquer tipo de estudo, acabamos sempre escrevendo sobre nós, já que somos constituídos pelos discursos que circulam em nossas vivências, que nos produzem e determinam o modo como fomos subjetivados. Uma prática de pesquisa, nesse sentido, leva-me às palavras de Corazza (2002, p. 124), quando a autora afirma que essa “[...] é implicada em nossa própria vida. A ‘escolha’ de uma prática de pesquisa, entre outras, diz respeito ao modo como fomos e estamos sendo subjetivadas/os, como estamos no jogo dos saberes e como nos relacionados com o poder.”. Somos atravessados por acontecimentos que nos constituem determinado tipo de sujeito e, nesse aspecto, para delinear o caminho que será percorrido nesta dissertação, torna-se relevante trazer à tona o que já fora vivenciado por mim até o momento.

1.1 RESGATANDO MINHA TRAJETÓRIA

Recentemente, ao visitar minha avó e conversarmos sobre vários acontecimentos do seu passado, senti saudades de todos os momentos que vivi quando ainda residia em Santa Maria do Herval, pequeno município localizado na região do Vale do Rio dos Sinos, no interior do estado do Rio Grande do Sul, RS. Nossas conversas me fizeram refletir sobre tudo o que aprendi com ela, meus pais e várias pessoas com as quais sempre converso quando retorno à cidade. É no interior que se encontram as lembranças de como me tornei o que sou hoje.

Questionamentos como: “*Quanto tempo falta pra tu terminares os estudos?*”, são constantemente ouvidos por mim quando retorno à cidade quase todos os finais de semana. Ao conversar com pessoas de mais idade, presencio saberes, práticas e experiências que são partilhadas em seus cotidianos, e é notável a importância que esses sujeitos dão aos estudos, especialmente pelo fato de não terem tido oportunidade de continuá-los, tendo a maior parte deles um nível baixo de escolarização. Foi com essas pessoas que obtive meus primeiros saberes e minhas primeiras aprendizagens.

Minha avó, por exemplo, me surpreende até hoje. Com noventa e dois anos de idade, apresenta estratégias e práticas que eu, que estudei desde criança, nunca desenvolvi, como por

exemplo: a melhor época de plantar e colher, a receita de sabão onde utilizava a banha dos animais, os chás com efeitos medicinais, entre outros. Quando meu pai ainda estava conosco, frequentemente me contava histórias de como era a vida no tempo em que ele era menino. A vida no campo era sinônimo de esforço e determinação. As travessuras aprontadas com os irmãos eram sinônimo de lazer, brincadeiras e distração e, ao mesmo tempo em que eles se esforçavam e trabalhavam muito, suas vidas eram tranquilas. Eu tive um grande pai.

Logo que aprendi a realizar as operações básicas, já estava ajudando meus pais a ‘dar o troco’ e a ‘contar as moedas’ no comércio que eles tinham na cidade. Era necessário um rascunho para realizar as subtrações, e as técnicas aprendidas na escola - de ‘pedir emprestado’ e pôr a ‘vírgula embaixo da vírgula’ - não faziam muito sentido quando alguém me dava uma nota de R\$ 10,00 e gastava R\$ 5,60, por exemplo. Essa técnica que aprendi a chamar de algoritmo era demorada, e era bem mais prático fazer como meus pais me ensinaram: considerar o valor que fora gasto pela pessoa e completar até chegar à quantidade de dinheiro que ela entregou. Sempre achei que na vivência algumas práticas eram muito mais simples do que aquelas que a escola insistia em me cobrar, muitas vezes, na forma de regras e receitas que mostravam passo a passo os procedimentos necessários para a resolução de uma tarefa, na qual tudo parecia, utilizando as palavras de Larrosa (2006, p. 46), “[...] despojado de mistério, despojado de realidade, despojado de vida.”.

Meus pais sempre me incentivaram a continuar os estudos, dizendo que o conhecimento era algo que ninguém poderia me tirar. Embora os conhecimentos fossem impostos como verdadeiros em minha trajetória escolar, onde determinadas regras e receitas eram disseminadas de modo sistemático, adaptar-me à escola nunca constituiu uma dificuldade. Mesmo ‘despojados de mistério, realidade e vida’, como aponta Larrosa (2006), eu me moldava com facilidade às regras do ambiente escolar, sendo uma aluna dedicada, caprichada, pontual e dando prioridade aos temas, depois às brincadeiras de boneca. Diferente de mim, alguns dos meus colegas apresentavam dificuldades em adaptar-se a esse modelo e, como forma de punição, eram reprovados.

Por meio da reprovação, técnica utilizada para punir os que não alcançavam os conhecimentos mínimos em determinada disciplina, os estudantes eram classificados em ‘bons’ ou ‘maus’, normalizados e classificados segundo suas aptidões. Existiam na escola, dessa forma, relações de poder que, por meio do disciplinamento, me constituíram em um determinado tipo de sujeito: na medida em que eu produzia saberes, os saberes também me produziam.

A questão do sujeito foi uma reflexão central na trajetória do filósofo Michel Foucault, e a noção de que ele deve ser educado, moldado e disciplinado pela educação para deixar de ser selvagem é nítida se analisada numa perspectiva foucaultiana. Veiga-Neto (2004) destaca que o filósofo procura compreender como os indivíduos se constituíram sujeitos modernos, produtores de saberes por meio do discurso que, ao objetiva-los numa rede de poderes que dividia e classificava, via-os como uma “[...] matéria-prima a ser trabalhada pela educação” (VEIGA-NETO, 2004, p. 132), como seres que devem ser ‘desabrochados’ pela educação.

Para Foucault (2010, p. 235), o termo sujeito possui dois significados: “[...] sujeito à alguém pelo controle e dependência, e preso a sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a.”. Minha subjetividade, conduzida pela instituição escola, me produziu determinado tipo de sujeito ao longo da minha trajetória escolar, e minha experiência vai ao encontro do que Larrosa (2002) explicita a respeito da ‘experiência de si’, vista como efeito de um ‘processo histórico de fabricação’, no qual são articulados discursos que determinam a verdade e as práticas que normalizam o comportamento e a subjetividade dos sujeitos.

É evidente que somos cada vez mais governados por mecanismos de poder, por “[...] relações de luta ou confronto que visam à dominação do(s) outro(s) segundo uma racionalidade própria.” (VEIGA-NETO, 2008, p. 21). A instituição escola é destacada por Veiga-Neto (2008) como uma instituição que possui o papel de fabricar discursos considerados verdadeiros e, ao legitimá-los, adota o que Foucault (1979) designa “política geral da verdade”, utilizando técnicas consideradas as únicas capazes de gerar conhecimento e mantendo os estudantes sempre sob controle.

Recordo que ao ingressar no Ensino Médio passo a ter contato com um grupo de colegas diversificado. Diferente do Ensino Fundamental, em que, assim como eu, meus colegas residiam todos no ‘centro’ de Santa Maria do Herval, no ensino médio vários deles vinham do interior da cidade. Tal aspecto gerou um estranhamento, criando possibilidades para a criação de grupos isolados entre os colegas, que foram se dissolvendo na medida em que fomos convivendo com os ‘colegas da colônia’.

Penso que talvez esse estranhamento tenha se dado pelo fato do campo ter sido apresentado sempre como um local de atraso. Lembro que foram poucas as vezes em que eu, no Ensino Fundamental, falava alemão com meus colegas. Talvez por morarmos no centro da cidade, o fato de falar alemão era visto como ‘vergonhoso’, e nessa direção, se nos aproximássemos mais da cidade estaríamos livres de ser rotulados como ‘colonos’. Aproximar-me de colegas que vinham de outros bairros teve efeito em minha constituição

como sujeito quando comunicar-me em alemão passa a se torna um ritual nos intervalos e na troca de períodos. De maneira discreta e silenciosa, muitas vezes falávamos alemão até em sala de aula. A instituição escola, no entanto, parecia calar uma língua que fazia parte da cidade, fazia parte de nós. Assim como os outros conhecimentos, o português era legitimado, sendo a única língua permitida entre as quatro paredes de uma sala de aula onde praticamente todos falavam alemão.

D'Ambrosio (2001) enfatiza que as raízes culturais vindas de casa e que os sujeitos carregam consigo são, muitas vezes, transformadas ou até substituídas na escola, isso quando não acabam se perdendo. Fundamentado na cultura dominante e normalmente ensinado em sala de aula, o conhecimento legitimado era priorizado no ambiente escolar, enquanto outros, num processo de seleção, eram descartados. Conforme Silva (1999), o currículo é responsável pela formação do sujeito considerado ideal na sociedade e, por esse motivo, define a subjetividade dos estudantes. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2005) critica o currículo ao enfatizar que ele se encontra sintetizado no conceito de uma 'educação bancária', na qual o conhecimento é transferido do professor ao aluno como um depósito bancário.

Em oposição a esses propósitos de legitimidade encontram-se as finalidades da Etnomatemática, que segundo estudos de D'Ambrosio (2001) e Knijnik (1996), apresentados numa perspectiva política de vincular práticas dos saberes de diferentes culturas, denunciam a imposição de escolas que utilizam os conhecimentos escolares como únicos e verdadeiros. A Educação Matemática no Brasil ganha um novo viés por meio desses estudos, uma vez que esses, ao objetivarem investigar e dar visibilidade ao currículo, passam a considerar os saberes pertencentes a grupos sociais muitas vezes silenciados e discriminados pela sua escolarização. Sob a ótica de D'Ambrosio (2001), a Etnomatemática surge como proposta pedagógica capaz de eliminar a diferença e, juntamente com os propósitos da Etnomatemática, surge meu interesse pelo trabalho cultural, quando começo a relembrar a maneira como fui subjetivada pela escola.

Muito da minha trajetória explica minha paixão pela educação, mas o delineamento do objeto de estudo emerge no início do Mestrado. Por meio das discussões no Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Etnomatemática, GEPEPUCRS, foi possível perceber que os saberes de determinadas culturas normalmente são desconsiderados, o que acarreta num confronto entre a educação popular e escolar. Percebo, assim, as potencialidades da Etnomatemática principalmente no que tange à expansão dos saberes e a valorização de diferentes culturas a fim de que nenhum grupo social seja excluído, e constato que os estudos, leituras e socializações realizadas ao longo do Mestrado têm oferecido subsídios para repensar

as ‘certezas’ que tenho em relação ao ensino de Ciências e Matemática, motivando-me a continuar estudando com a intenção de ressignificar o que a escola me ensinou.

A Etnomatemática, segundo D’Ambrosio (2001, 2005), ao valorizar os saberes de diferentes ambientes socioculturais destaca que os conhecimentos não acadêmicos normalmente são considerados não-corretos e, por isso, menos valorizados. Não concordando com o fato, opto por *identificar e compreender como foram gerados, organizados e difundidos os saberes de três colonos descendentes de alemães de Santa Maria do Herval, RS*. Tal opção torna-se o objetivo central da minha pesquisa.

Partindo do fato de que a escola me constituiu em um determinado tipo de sujeito e produziu, em parte, minha subjetividade, penso que para compreender os processos de geração, organização e difusão dos saberes dos colonos descendentes de alemães de Santa Maria do Herval, objetivo desta investigação, é coerente que seja analisado como se deu o processo de alfabetização dos sujeitos de pesquisa e que tipo de sujeito as escolas alemãs esperavam produzir naquele momento histórico, pois, como afirma Silva (1999, p. 15), para cada “[...] modelo de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo.”.

Ao reconhecer a dificuldade de analisar as narrativas dos sujeitos, é necessária certa sensibilidade ao utilizar as teorizações foucaultianas. Somos habituados, como destaca Veyne (2009), a pensar apenas nos enunciados que nos cercam no momento. O que julgamos saber “[...] está limitado sem que saibamos, não lhe vemos os limites e ignoramos até que existam.” (VEYNE, 2009, p. 32). Não sabemos enxergar, como afirma Larrosa (2002), para além das evidências, não vemos o que não vemos.

Esse memorial justifica o estudo e apresenta os primeiros passos dados para a realização desta dissertação. É válido ressaltar que anteriormente eu nunca havia tido um olhar diferenciado para a cultura na qual estava inserida. No entanto, agora que só volto de passagem para Santa Maria do Herval, nunca retorno igual. Ao enxergar a cidade de maneira diferente, eu sempre sou outra: a que volta e a que chega. Mesmo sendo outra, muito da cidade ainda se encontra em mim e faz parte da construção da minha subjetividade, mesmo que, como afirma Wanderer (2007, p. 17), durante alguns anos eu tenha utilizado “[...] somente os óculos urbanos para olhar para as culturas rurais e seus saberes.”.

Paro, então, para refletir sobre minha caminhada até aqui, pois mesmo não morando no interior, tendo me acostumado com a vida numa cidade grande como Porto Alegre e sendo a agricultura uma atividade que não está diretamente relacionada a minha vida, ela faz parte da cidade onde vivi até os dezenove anos. Desde muito pequena, o *Hunsrückisch*, língua

falada na cidade, é uma prova da minha aproximação com a cultura alemã da cidade. Destaco que o fato de falar alemão permitiu, por exemplo, a realização desse estudo, uma vez que os colonos entrevistados não falam a língua portuguesa.

A palavra colono, de acordo com o dicionário, deriva do latim *colonu*, 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.” (FERREIRA, 1999, p. 504). Ao estudar a cultura dos colonos, valho-me das concepções de Geertz (2012), que não procura normas para defini-la, mas um sistema de significado que torna seu conceito interpretativista, sem apegar-se a metanarrativas modernas.

A antropologia tem auxiliado na revalorização dos saberes antes vistos como transitórios, triviais, subjetivos e descartados. O processo de significá-la encontra-se submetido a relações de poder que, depositadas no centro das significações culturais, abrem “[...] uma frente para que se possa construir uma ponte com o pensamento de Foucault.” (VEIGA-NETO, 2000, p. 40). Ao adotar as teorizações foucaultianas, sabia dos cuidados que deveria ter. Ao ‘pisar em solo foucaultiano’ estarei compromissada a examinar os processos de geração, organização e difusão dos saberes do grupo escolhido, compromissando-me em considerá-los no interior de relações de poder.

1.2 DELINEANDO A PESQUISA

O processo de globalização e a constante fragmentação pela qual os sujeitos têm passado nos últimos anos permite designar a atual sociedade com a expressão do sociólogo Bauman (2001): ‘modernidade fluída’. Ao destacar que os líquidos se movem mais rapidamente que os sólidos por não possuírem forma e por serem flexíveis a mudanças, o sociólogo utiliza os termos ‘fluidez’ e ‘liquidez’ “[...] como metáforas adequadas quando queremos captar a natureza da presente fase, nova de muitas maneiras, na história da modernidade.” (BAUMAN, 2001, p. 9).

Os tempos de fluidez definem as profundas modificações ocorridas desde os anos 50, no período das Luzes. Tomando como fundamento os escritos de Foucault (2002, p. 214), o Iluminismo pode ser compreendido como um enorme “[...] combate dos saberes uns contra os outros” e pela luta dos conhecimentos vistos como corretos e verdadeiros. Baseados no pensamento do filósofo, Knijnik, Wanderer, Giongo e Duarte (2012) enfatizam que nesse processo de luta dos saberes houve a intervenção do Estado por meio de quatro procedimentos, como

[...] eliminação e a desqualificação daqueles saberes considerados inúteis ou insignificantes; [...] o processo de normalização operado entre os saberes para ajustá-los uns aos outros a fim de torná-los intercambiáveis; [...] a classificação hierárquica [...] a centralização piramidal, que possibilita o controle e a seleção dos conteúdos que passarão a constituir ciência. (KNIJNIK; WANDERER; GIONGO; DUARTE, 2012, p. 15)

Os autores apontam que o Iluminismo foi um dos movimentos responsáveis pela normalização e classificação dos saberes. Esse pensamento, que constituiu um dos pilares da modernidade, unificou os conhecimentos e produziu um ‘sujeito da razão’ em virtude da valorização do conhecimento matemático na sociedade moderna, principalmente. Para Foucault (1999a, p. 77), a influência desse pensamento fez com que o racionalismo clássico fosse definido “[...] pela tentação de tornar a natureza mecânica e calculável.”. Foram anuladas, assim, as diferenças e universalizadas as semelhanças, produzindo uma maneira correta de entender a Matemática “[...] que, em sua intenção e método, engendram uma produção discursiva permeada para a valorização da exatidão, da certeza, da perfeição, do rigor, da previsibilidade, da universalidade, da indubitabilidade, da objetividade, das ‘cadeias de razões’.” (DESCARTES, 1983, p. 38).

A Matemática passa a ser instituída como verdade na sociedade ocidental em diferentes tempos e espaços. Entendida nesse sentido estrito, a mathêsis é a “[...] ciência das igualdades, portanto, das atribuições e dos juízos, é a ciência da verdade.” (FOUCAULT, 1999a, p. 102). O princípio do conhecimento científico, nesse sentido, objetivava eliminar tudo o que não fosse quantificável, definindo alguns conhecimentos como superiores ao colocar em circulação discursos que disciplinavam a sociedade e normalizavam os sujeitos¹.

Ao referir-se à Ciência, Chassot (2008) afirma que trata-se de uma construção humana, não possui verdades, mas aceita algumas como transitórias num cenário em que o sujeito é elemento da natureza, não o centro dela. O conceito de verdade pode ser elucidado tomando como base as teorizações foucaultianas, que vem se destacando no que diz respeito aos estudos na área da educação. Produzida historicamente no interior dos discursos, Foucault (1979, p. 12) ressalta que a verdade não existe fora do poder, ela faz parte desse mundo, é produzida nele “[...] graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados pelo poder.”.

Ao colocar a verdade em suspeição, Foucault (1979) procura analisar como se atam os efeitos de poder em torno dos discursos considerados verdadeiros, verificando como diferentes mecanismos funcionam na sociedade e nos sujeitos e como os comportamentos e

¹ No capítulo 2, subseção 2.3.1 a questão do disciplinamento do corpo é tratada com mais atenção.

desejos estão ligados, direta ou indiretamente, a muitos sistemas de poder.

A relação entre discurso e o poder é estudada pelo filósofo em *A ordem do discurso*². Nessa obra, Foucault (1996) destaca que existe uma linha tênue entre o poder e o discurso, pois um produz o outro. No entanto, é em *História da Sexualidade: A vontade de saber*³ que se dá a articulação entre ambos. O filósofo destaca que, ao produzir o poder, o discurso o reforça, “[...] mas também o mina, expõe, debilita e permite baná-lo.” (FOUCAULT, 1999b, p. 96).

Quando Foucault, em *Arqueologia do Saber*, define o discurso, destaca que esse se refere a “[...] práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam.” (FOUCAULT, 2013, p. 60). Conforme o filósofo, os discursos são feitos de signos, “[...] mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar as 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.” (FOUCAULT, 2013, p. 60). Ao desconhecer a diversidade dos discursos, Veyne (2009) destaca que somos acostumados a interpretá-los de maneira generalizada. “Pensamos vulgarmente através de esteriótipos, generalidades, e é por isso que os discursos permanecem inconscientes para nós, escapam aos nossos olhares.” (VEYNE, 2009, p. 18).

No que se refere ao poder, esse encontra-se em toda parte, “[...] não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares.” (FOUCAULT, 1999b, p. 89). O poder é compreendido pelo filósofo 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 enfrentamentos incessantes os transforma, reforça, investe; os apoios que tais correlações 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. (FOUCAULT, 1999b, p. 88).

Conforme seus escritos, o poder não é possuído, ele circula, e suas relações agem em diferentes pontos e se dão graças aos infinitos pontos de resistência existentes, “[...] que representam, nas relações de poder, o papel de adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permite a apreensão.” (FOUCAULT, 1999b, p. 91). A articulação das relações de poder à produção do saber é elucidada por Foucault em *Vigiar e Punir*⁴, obra em que o autor enfatiza que não há saber produzido sem uma relação de poder, nem poder que não gere um saber. Por meio de técnicas, o poder passa a ser caracterizado como disciplinar e normalizador dos

² Obra publicada em 1970.

³ Obra publicada em 1976.

⁴ Obra publicada em 1975.

corpos, produzindo discursos verdadeiros por meio da disciplina e suas técnicas de controle.

No que refere à posição de certeza ocupada pelo conhecimento científico na sociedade moderna, essa proporcionava resistência a uma compreensão da ciência como construção humana. Existia uma interpretação equivocada principalmente da Matemática, em particular para os europeus e ocidentais, que mantinham a ideia de que toda a verdade estava reunida na civilização ocidental e as demais civilizações eram atrasadas, sem sabedoria e com conhecimentos vistos como mitos e superstições (MORIN, 2010).

Visto, conforme D’Ambrosio (1996, p. 107), como um “[...] padrão de verdade incontestável”, o discurso produzido pela Educação Matemática produz verdades associadas ao conhecimento científico, movimentando um conhecimento universal que aparelha e classifica o que não é igual. Nas palavras de Bampi (1999), trata-se de

[...] 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. (p. 58-59).

Na racionalidade ocidental prevalecem os conhecimentos da Modernidade, que foram legitimados devido ao papel desempenhado pela ciência e tecnologia a partir do século XVII, na Europa. No entanto, a partir do início do século XX, Condé (2004b) aponta que devido à crise da Matemática, ao surgimento das ciências humanas e à teoria da evolução, por exemplo, é estabelecido

[...] um modelo de racionalidade diferente daquele que caracterizou a ciência moderna. Assim, a ciência contemporânea constitui novas possibilidades do saber que, diferente da *ciência moderna* obriga, entre outras coisas, a desconstrução da ideia de fundamentos (verdades) últimos na formulação de nosso conhecimento e consequente compreensão da realidade. (p.2, grifos do autor).

Diante de tal fato, o autor aborda a possibilidade da constituição de um modelo de racionalidade científica a partir das ideias do Segundo Wittgenstein⁵ (2004), que atenda para as novas exigências epistemológicas da contemporaneidade. Para Condé (2004b), a linguagem em Wittgenstein (2004) pode ser pensada como um modelo de racionalidade que supera a razão moderna, uma vez que é o uso que se faz de uma palavra em diferentes

⁵ As ideias do Segundo Wittgenstein, conforme Knijnik et al (2012) referem-se ao momento conhecido como o período de maturidade de sua obra. Nesse período, mais especificamente em sua obra *Investigações Filosóficas*, o autor considera que não existe uma única linguagem, e sim, linguagens.

contextos que possibilita o significado de determinada expressão (WITTGENSTEIN, 2004).

É em contraponto aos processos de legitimação e racionalidade ocidental que uma nova perspectiva vem ganhando espaço no mundo escolar e acadêmico. Fundamentada pelo caráter cultural e valorização do contexto histórico de diferentes grupos culturais, esse campo de estudo surge com o intuito de quebrar o paradigma dominante que tem assumido uma concepção reducionista dos seres humanos diante da complexidade de suas culturas. Nesse sentido, novas práticas no que diz respeito à educação, valorização das raízes socioculturais e diversidade dos saberes começam a ser adotadas, entre elas destaca-se o campo da Etnomatemática, considerado contemporâneo nos estudos referentes à Educação.

Knijnik (2004, 2007), ao considerar a Etnomatemática um campo, define-a utilizando como suporte o pensamento de Foucault e as ideias do Segundo Wittgenstein. Considera, assim, a Etnomatemática como um campo amplo e heterogêneo que apresenta uma diversidade de conceituações e perspectivas. Foucault e o Segundo Wittgenstein dão suporte para significar o campo da Etnomatemática no que a autora designa ‘caixa de ferramentas teóricas’. Tal conceituação dá subsídios para examinar o modelo de racionalidade da Modernidade, ao qual a matemática está submetido. Nessa perspectiva, o pensamento desses dois filósofos oferece elementos importantes para a desconstrução de algumas ‘verdades’ às quais os sujeitos estão submetidos.

A Etnomatemática vem contribuindo para subverter o conhecimento legítimo, propiciando ‘certa desordem’ no campo da Educação Matemática, na qual está vinculada, e desestabilizando os discursos hegemônicos considerados como os únicos verdadeiros. Embora o termo sugira ênfase à Matemática, D’Ambrosio (2001) destaca que a referência dos estudos em Etnomatemática fundamentam-se nas características próprias de cada cultura, uma vez que diversas formas de conhecimento, como Ciências, História e Música, por exemplo, “[...] foram desenvolvidas com a finalidade de explicar, de conhecer, de aprender, de saber/fazer e de prever o futuro.” (D’AMBROSIO, 2001, p. 27).

Para D’Ambrosio (2001), todas essas áreas do conhecimento são indistinguíveis e, nesse aspecto, a Etnomatemática não se esgota no entender os saberes e os fazeres de determinados grupos culturais. Essa tendência procura “[...] entender o ciclo da geração, organização intelectual, organização social e difusão desse conhecimento” (D’AMBROSIO, 2004, p. 45), o que foi alvo de investigação no presente estudo com um grupo de colonos descendentes de alemães, que tinham na agricultura sua atividade de sustento.

Desenvolvida há cerca de 10000 anos, a agricultura constitui o grupo cultural mais antigo e determina a mais importante transição conceitual da história da humanidade

(D'AMBROSIO, 2001). Seja no aprimoramento ou no domínio de técnicas agrícolas advindas de seus antepassados, a prática ainda é tida como atividade de sustento de algumas famílias que residem no interior de algumas cidades, como no caso de Santa Maria do Herval, município de imigração alemã localizado na região do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul.

Leakey e Lewin (1981, p. 206) afirmam que “[...] há dez mil anos atrás, as pessoas já estavam engajadas na produção intensiva de alimentos: a aldeia agrícola era um modo de vida estabelecido.”. Na emergência dessa prática, diferentes grupos de todo o mundo transitaram para a agricultura de maneiras distintas, seguindo suas tradições e suas condições. Esse período foi chamado por Gordon Childe⁶ de Revolução Agrícola Neolítica, na qual ocorre a passagem da predação à agricultura e que ficou conhecida como a primeira revolução responsável pela transformação da economia humana (CHILDE, 1971).

Com o surgimento da agricultura, as primeiras sociedades organizadas começaram a ser identificadas. Nasce, assim, a história das famílias, tribos e comunidades de diferentes etnias e, juntamente com elas, surge a necessidade da aquisição de “[...] instrumentos intelectuais para o planejamento do plantio, da colheita e do armazenamento, e, conseqüentemente, organização de posse da terra, de produção organizada e de trabalho, fundando as estruturas de poder e de economia ainda hoje prevalentes.” (D'AMBROSIO, 2001, p. 21).

Ao analisar as narrativas dos sujeitos numa perspectiva foucaultiana, não foi pretensão dessa investigação encontrar uma ‘fórmula’ para compreender outros grupos que possuem seus próprios modos de viver, e sim estudar seu contexto histórico, sua cultura e valorizar seus diferentes modos de perceber, respondendo à seguinte indagação que se tornou o problema de pesquisa: *Como os saberes de colonos descendentes de alemães de Santa Maria do Herval foram gerados, organizados e difundidos em seu grupo social?* Para tanto, buscou-se responder às seguintes perguntas:

- a) De que modo os saberes foram utilizados nas atividades laborais e no dia-a-dia dos sujeitos entrevistados?
- b) Caso existam, como se deram as articulações entre os saberes adquiridos pelos colonos em suas vivências e aqueles aprendidos por eles em sala de aula?
- c) Quais são e como se deram as implicações da imigração alemã na geração, organização e difusão dos saberes desses colonos?

⁶ Vere Gordon Childe (1892,-1957) foi um filólogo e arqueólogo australiano conhecido pelas suas escavações no site Neolítico de Skara Brae, em Orkney, e por suas visões marxistas sobre a pré-história. Foi ele quem cunhou os termos Revolução Neolítica e Revolução Urbana.

Diante dessas indagações, traçou-se o objetivo geral dessa pesquisa: *identificar e compreender como foram gerados, organizados e difundidos os saberes de colonos descendentes de alemães de Santa Maria do Herval, RS*. Nesse sentido, para orientar a discussão desse estudo e alcançar seu objetivo geral, delinearam-se os seguintes objetivos específicos:

- a) identificar, por meio das narrativas dos colonos, como os saberes dos colonos foram utilizados em suas atividades laborais e em seu dia-a-dia;
- b) analisar a articulação dos saberes adquiridos pelos colonos em suas vivências e aqueles aprendidos por eles na sala de aula;
- c) analisar as implicações da imigração alemã na geração, organização e difusão dos saberes desses colonos.

Partindo dos objetivos específicos do trabalho, foram iniciadas as buscas pelo levantamento de dados. Foram estudados os processos de geração, organização e difusão dos saberes dos colonos por meio de entrevistas semiestruturadas que foram realizadas com três sujeitos individualmente, para que, posteriormente, com o auxílio de aporte teórico, as questões centrais fossem respondidas e o objetivo da pesquisa alcançado. Para conduzir esse estudo a dissertação foi estruturada em cinco capítulos.

O primeiro capítulo, *Da semente dentro e fora do campo*, apresenta a introdução da pesquisa, expondo um memorial que apresenta a trajetória da pesquisadora até o momento, define o tema, apresenta o problema de pesquisa e os objetivos gerais e específicos.

O segundo capítulo, *Do cultivo: o preparo da terra*, apresenta o referencial teórico que fundamenta o estudo: as teorizações de Michel Foucault e o campo da Etnomatemática, concebendo tais conceitos como fundamentais para, por meio do exame crítico e reflexivo, sustentar o estudo.

O terceiro capítulo, *Do plantio: o caminho da pesquisa*, apresenta os procedimentos metodológicos adotados e o contexto dos sujeitos de pesquisa, utilizando como base a história da imigração alemã da cidade. Além disso, descreve os instrumentos para coleta de dados.

O quarto capítulo, *Da colheita: as narrativas dos colonos*, apresenta os resultados do estudo, estruturados em três subseções: relações de poder e técnicas de disciplinamento das escolas alemãs sobre os sujeitos, os saberes dos colonos entrevistados num viés etnomatemático e as ideias contemporâneas sobre o espaço rural e urbano.

O quinto e último capítulo, *Do produto: possíveis (implic)ações escolares*, retoma os resultados da pesquisa e aponta questionamentos para a realização de uma próxima investigação que dará continuidade ao tema abordado nesse estudo.

2 DO CULTIVO: O PREPARO DA TERRA

Em Esmeraldina, cidade aquática, uma rede de canais e uma rede de ruas sobrepõe-se e entrecruza-se. Para ir de um lugar a outro, pode-se sempre escolher entre o percurso terrestre e o de barco: e, como em Esmeraldina a linha mais curta entre dois pontos não é uma reta mas um ziguezague que se ramifica em tortuosas variantes, os caminhos que se abrem para o transeunte não são dois mas muitos, e aumentam ainda mais para quem alterna trajetos de barco e transbordos em terra firme. (CALVINO, 1990, p. 83).

A experiência de escrever essa dissertação parece confirmar as constatações feitas por Calvino (1990) na citação acima. Ao construir esse referencial, constato que foram muitas as dificuldades que surgiram no decorrer das intensas leituras e aproximações das teorizações de Michel Foucault. Os caminhos eram muitos, e constato que esse ‘ziguezague’ foi significativo para a desconstrução de alguns entendimentos que eu possuía, possibilitando transformações em meu modo de enxergar os fatos. Ao cultivar a terra, como menciono no título desse capítulo, o processo de escrita não apenas aumenta minha reflexão, como também constitui uma maneira de avaliar a minha prática, cultivando algumas concepções e ressignificando outras.

Neste capítulo, pretendo diferenciar o conhecimento do saber, valendo-me das teorias de Foucault e Veiga-Neto e Nogueira (2010), principalmente. Em seguida, são apresentadas as teorizações de Michel Foucault sobre o poder e o disciplinamento, tomando como base seus escritos em *Vigiar e Punir* (1987) e *Microfísica do poder* (1979). Por fim, valho-me do campo da Etnomatemática utilizando autores como D’Ambrosio (1996, 1998, 2001, 2004, 2005) e Knijnik (1996, 2004, 2007, 2008, 2009).

2.1 SABER OU CONHECER: UMA BREVE DIFERENCIAÇÃO

Sob a ótica de Veiga-Neto e Nogueira (2010), ainda que se continue a discutir e buscar uma definição coerente para essas duas palavras tão abrangentes no campo da educação, sempre será admissível acrescentar novos entendimentos e acordos a respeito de como esses termos são utilizados e compreendidos. Existe algo na concepção de saber que vai muito além do que se entende por conhecimento, e diferenciar esses dois campos remete a um trecho do poeta Eliot (1934): “Onde está a sabedoria que perdemos no conhecimento?”

A noção de saber, concebida numa concepção foucaultiana, é diferente do conceito de conhecimento. O conhecimento não engloba visões de mundo como sensações, experiências e sabores, pois refere-se à constituição dos discursos com o intuito de classificar os objetos. Já o

saber, amplamente ligado à questão do poder, diz respeito ao processo pelo qual o sujeito do conhecimento se modifica durante o ato de conhecer: o saber encontra-se em constante mudança. Um saber é também o campo de “[...] coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam; finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso.” (FOUCAULT, 2013, p. 220).

Para Veiga-Neto e Nogueira (2010), diferente do conhecimento, objetivo e de natureza fragmentária, o saber é amplo, integrador e subjetivo. Conforme os autores, o sujeito não progrediu em sabedoria o quanto progrediu em informação e conhecimento, pois não é capaz de produzi-la no mesmo ritmo que produz conhecimento. Utilizando a definição do dicionário, o saber apresenta dois significados:

[...] 1) como conhecimento em geral, designa qualquer procedimento apto a dar informações acerca de um objeto, ou conjunto de tais procedimentos, mais ou menos organizados de seus resultados, 2) como ciência: como conhecimento garantido de algum modo sobre um objeto. (ABBAGNANO, 1970, p. 832).

No sentido etimológico, Veiga-Neto e Nogueira (2010, p. 73) sublinham que o saber não trata apenas de conhecer, mas de tomar decisões, aceitar ou rejeitar, “[...] exercer o juízo sobre algo ou sobre uma situação.”. O saber está associado à prática, envolve mais do que informação. É uma qualidade do sábio, um modo de agir, de sentir, de refletir, de uma capacidade que depende mais do sujeito e de sua apreciação do que do objeto que lhe é externo.

Foucault (1999a, p. 55), em *As palavras e as coisas*, destaca que o saber consiste em “[...] restituir a grande planície uniforme das palavras e das coisas. Em fazer tudo falar. Isto é, em fazer nascer, por sobre todas as marcas, o discurso segundo do comentário. O que é próprio do saber não é nem ver nem demonstrar, mas interpretar.”. O saber é subjetivo, uma vez que os sujeitos carregam experiências diferentes uns dos outros. O conhecimento, diferente do saber, estrutura-se como uma prática que busca a objetivação de “[...] decifrar as relações e as regularidades daquilo que não é subjetivo porque é suposto estar desde sempre no mundo.” (VEIGA-NETO; NOGUEIRA, 2010, p. 74).

Relacionado à razão e derivado do verbo conhecer, o conhecimento é definido por Castello e Mársico (2007) como uma curiosidade. Conhecer está associado a tomar ciência dos fatos, reduzir o diferente ao igual, e embora relacionados entre si, o saber e o conhecimento compreendem dois campos semânticos diferentes.

Ao assumir as teorizações foucaultianas, faz mais sentido adotar a ideia de poder-saber

do que a de produção de conhecimento, uma vez que nesse estudo o saber será considerado como uma construção histórica a ser analisada pelo discurso. Os saberes dos sujeitos entrevistados serão tomados, nessa perspectiva, como produções sistemáticas manifestadas pelos sujeitos de pesquisa e suas verdades.

2.2 O PODER EM FOUCAULT

A questão do poder surge durante as pesquisas iniciais de Foucault. Contudo, é necessário certo cuidado ao analisar o poder nas teorizações do filósofo, pois tal ação não apresenta uma definição sólida e acabada. Conforme Machado (1979, p. X), na introdução de *Microfísica do Poder* o poder não se trata “[...] de um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente.”. Um dos importantes feitos do poder em Foucault, principalmente de sua genealogia, foi sua descentralização como vindo unicamente do Estado.

Diferente de Marx, que segundo Veiga-Neto (2004, p. 145) considera o Estado como “[...] fonte de poder que se formou por cima dos indivíduos, em geral desconsiderando-os e sufocando-os”, Foucault (1979) destaca que todo sujeito é titular de certo poder. Para o autor, o poder se torna pobre quando considerado apenas em termos legislativos, pois mesmo se exercendo no Estado, trata-se de algo muito mais complexo do que um conjunto de leis e um aparelho de Estado.

O que seria o poder do Estado se não houvesse um feixe de relações em torno de cada indivíduo que o liga a seu padrão, seus pais e seus professores, por exemplo? Conforme Machado (1979, p. XI), existem “[...] formas de poder diferentes do Estado, a ele articuladas de maneiras variadas e que são indispensáveis inclusive a sua sustentação e atuação eficaz.”. O Estado se mantém forte porque enraíza os sujeitos e utiliza pequenas técnicas que agem individualmente sobre os indivíduos com o intuito de governá-los. No entanto, não é o único detentor do poder, pois esse se exerce em diferentes pontos da rede social.

Em *Ditos e Escritos* (2003), Foucault enfatiza não ter sido o primeiro a introduzir a questão do poder, pois antes de 1956 um grupo de pessoas já o havia estudado. Com ideologias totalmente diferentes, esse grupo buscava analisar a questão do poder apenas nos aparelhos de Estado. Foucault (2003, p. 233) busca analisar as relações de poder na vida cotidiana, “[...] nas relações entre os sexos, nas famílias, entre os doentes mentais e as pessoas sensatas, entre os doentes e os médicos, enfim, em tudo isso.”. O filósofo destaca que para retirar o poder do Estado, precisa-se primeiramente mudar as distintas relações de poder que

funcionam na sociedade, buscando o entendimento de como o poder domina e se faz obedecer e identificando como determinados sujeitos atuam sobre outros.

Ao distinguir as modificações do aparelho Estado, o poder passa a circular entre as instituições. Nessa direção, não é mais visto apenas no regime político, pois passa a agir em toda a sociedade utilizando técnicas de dominação que agem no material e atingem o que o indivíduo possui de mais concreto: seu corpo. Ao se exercer no cotidiano do sujeito, o poder passa a ser qualificado como um micro-poder, uma microfísica do poder, devido ao deslocamento do espaço da análise e do nível em que esta atua. Essa microfísica tem como objetivo investigar os “[...] procedimentos técnicos de poder que realizam um controle detalhado, minucioso do corpo – gestos, atitudes, comportamentos, hábitos, discursos.” (MACHADO, 1979, p. XII).

Nessa linha, Foucault (2003) pretende fazer aparecer as relações de poder, seus métodos e técnicas que variam de acordo com os níveis e épocas, que estão intimamente relacionados com a produção de determinados saberes. Analisa, por meio da genealogia, como os micro-poderes se relacionam com o aparelho de Estado, uma vez que se encontram em toda estrutura social e funcionam em rede como dispositivos aos quais ninguém escapa.

Ao enfatizar que o poder só é exercido em rede, Foucault (1979) destaca que ele passa pelos indivíduos, mas não se aplica neles, não é uma força que é exercida isoladamente sobre os sujeitos, que pode ser possuída, mas “[...] uma máquina que circunscreve todo mundo, tanto aqueles que exercem o poder quanto aqueles sobre os quais o poder se exerce.” (FOUCAULT, 2003, p. 219). Trata-se de uma relação que circula, que só é exercida no social e na relação entre os indivíduos, não existe em si. Para ser exercido, o poder precisa colocar em circulação um saber.

Surge, no século XVII e XVIII, uma nova mecânica do poder com aparelhos diversificados. Apoiada nos corpos e extraindo deles, conforme Foucault (1979, p. 187) “[...] tempo e trabalho mais do que bens e riqueza”, esse novo mecanismo é exercido principalmente por meio da vigilância e das obrigações que atingem profundamente o corpo e o tornam alvo dos mecanismos de sujeição e domínio. Inventado pela sociedade burguesa e diferente da soberania, esse novo mecanismo é chamado pelo filósofo de *poder disciplinar*.

2.2.1 O disciplinamento do corpo

A questão do disciplinamento do corpo, numa perspectiva foucaultiana, ganha novas dimensões a partir do século XVI com o surgimento da Estatística - Ciência do Estado,

quando os mecanismos disciplinares passam a tomar conta do corpo dos sujeitos em diferentes tempos e espaços, controlando seus gestos e comportamentos. Tal dispositivo surge quando Foucault (1987) identifica o poder em dois níveis: o poder do corpo e o poder sobre o corpo, chamados respectivamente de poder disciplinar e biopoder.

O poder disciplinar é exercido por meio de técnicas denominadas *tecnologias normalizadoras do eu*, que induzem o comportamento dos estudantes ao agir sobre seus corpos. Gore (1994) aponta um exemplo da maneira como as *tecnologias normalizadoras do eu* agem no ambiente escolar ao destacar a agilidade do sistema educacional, que ensina o estudante rapidamente a “[...] levantar suas mãos antes de falar em classe, a conservar seus olhos sobre seu trabalho durante um teste, a conservar seus olhos no professor, a dar a aparência de estar escutando quando o professor está dando instruções, a permanecer em suas carteiras.” (GORE, 1994, p. 14).

Conforme os estudos de Gore, as pedagogias atuam como regimes de verdade que fiscalizam e regulam o ensino e o sujeito, utilizando mecanismos que aumentam sua eficiência ao produzirem “regimes corporais políticos particulares.” (GORE, 1994, p. 14). Esses mecanismos não agem apenas nas pedagogias, mas também sobre a caracterização de discursos educacionais nos quais o poder e o saber são articulados. Nesse sentido, ao olhar para os mecanismos das instituições, especificamente educacionais, Gore (1994, p. 17) ressalta a importância de “[...] questionar a ‘verdade’ de nossos próprios e cultivados discursos, examinar aquilo que faz com que sejamos o que somos”, abrindo possibilidade para transformar a educação.

Exercido pela sua invisibilidade, o poder atua sobre o corpo por meio de uma técnica chamada por Foucault (1979) de disciplina. Responsável pela fabricação e docilização dos sujeitos, as disciplinas são “[...] criadoras de aparelhos de saber e de múltiplos domínios de conhecimento.” (FOUCAULT, 1979, p. 189). Com essa técnica, as instituições passam a ser responsáveis por dizer o que pode ser feito, pensado ou dito, assim como também o que não pode. O poder disciplinar é ilustrado pelo filósofo em sua apresentação do *Panóptico de Bentham*, estrutura arquitetônica que funcionava como um dispositivo de vigilância e atuava na distribuição de corpos em diversas instituições: hospício, hospital, escola, família.

Ao estudar o funcionamento das disciplinas, Veiga-Neto (2010) destaca:

Elas funcionam como um substrato de inteligibilidade para variados códigos e práticas segundo os quais se dão determinadas disposições, aproximações, afastamentos, limites, hierarquias e contrastes, de modo que, por si só e silenciosamente, elas não apenas engendram determinadas maneiras de perceber o

mundo e de atuar sobre ele, como, também, separam o que é (considerado) verdadeiro daquilo que não o é. (p. 26).

É possível verificar que, na perspectiva do autor, as disciplinas articulam-se aos regimes de verdade produzidos na sociedade ocidental e, ao serem definidas por um conjunto de métodos, um corpus de proposições considerado verdadeiro, reconhecem o que é verdadeiro e o que é falso. Vista como um conjunto orgânico institucional, a emergência da disciplina é estudada por Foucault (1987) em *Vigiar e Punir*. Com o surgimento da disciplina o corpo passa a ser investido pelas relações de poder, e para isso, são utilizadas algumas técnicas para torna-lo dócil e mantê-lo como objeto e alvo do poder. Assim, na medida em que o corpo se torna obediente, torna-se, também, útil.

Fundamentado nos estudos de Foucault, Veiga-Neto (2010) contribui afirmando que o objetivo do poder disciplinar não é somente extrair do corpo o trabalho e a energia, mas de adestrá-lo. Conforme Foucault (1987, p. 118), é dócil “[...] um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado.”. É formada, assim, uma política repressiva que atua sobre o corpo e manipula seus gestos e comportamentos, e o corpo entra “[...] numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe.” (FOUCAULT, 1987, p. 119):

Em se tratando da utilização de máquinas nas instituições, Deleuze (1992) destaca que, para cada tipo de sociedade⁷ há um tipo de máquina correspondente: às sociedades de soberania, máquinas simples ou dinâmicas; às sociedades disciplinares, máquinas energéticas; às sociedades do controle, máquinas cibernéticas e computadores. Tal procedimento, para o autor, se justifica pelo fato de as máquinas exprimirem “[...] as formas sociais capazes de lhe darem nascimento e utilizá-las.” (DELEUZE, 1992, p. 223). Na sociedade disciplinar, o perigo passivo da máquina era a entropia. Já na sociedade de controle, era a interferência, cujos mecanismos interagem com o sujeito todo instante.

Nasce, assim, uma ‘anatomia política’, que por meio de técnicas engendra uma ‘microfísica do poder’, a qual delibera o modo pelo qual o corpo deve ser controlado para que os sujeitos “[...] operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’.” (FOUCAULT, 1987, p. 119). Antes de Foucault, Immanuel Kant, em seu livro *Sobre a*

⁷ Três tipos de sociedade são constituídas historicamente: a sociedade da soberania e a sociedade da disciplina, estudadas profundamente por Foucault (1979), e a sociedade do controle, anunciada por Foucault (1979) e cujos estudos foram desenvolvidos por Deleuze (1992).

Pedagogia já trazia em seus estudos questões referentes ao disciplinamento e regulação dos corpos dos sujeitos, destacando que

[...] as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente 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. (KANT, 2002, p. 13).

O filósofo parte do pressuposto de que, para que o homem tivesse lugar na sociedade, ele deveria ser disciplinado. Para Kant (2002, p. 27), “[...] 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 formação.”. A falta de disciplina torna o homem selvagem e, nesse sentido, o autor destaca: “Treinam-se os cães e os cavalos; e também os homens podem ser treinados.” (KANT, 2002, p. 27).

Para corroborar as afirmações de Kant, pode-se tomar como referência a ideia de Comênius (1997). O autor afirma que o homem é um ser naturalmente educável, e que a educação é necessária para a formação de homens, “[...] e não animais ferozes, não animais brutos, não paus inúteis. Segue-se que alguém só estaria acima dos outros se for mais preparado que os outros.” (COMÊNIUS, 1997, p. 133).

O filósofo John Locke é outra referência no que diz respeito ao disciplinamento do corpo. Locke (2013), em sua obra *Ensaio sobre o entendimento humano*, respalda-se em sua concepção da pessoa como uma ‘tábula rasa’, uma espécie de ‘folha em branco’ que seria moldada pela educação em suas qualidades e formação de hábitos, nem que para isso a instituição escola tivesse que utilizar-se do poder. Sob essa ótica, é possível verificar que o controle sobre o corpo é alcançado por meio de processos educativos, e que a disciplina promove a instrução.

Essa anatomia política é encontrada desde muito cedo nas escolas e demais instituições. Quando presente no espaço disciplinar, consiste na faculdade de vigiar o comportamento dos estudantes a todo o momento, “[...] apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar.” (FOUCAULT, 1979, p. 123). As instituições que promoviam aflições como castigos e violência, são chamadas por Foucault (1987) de *instituições de sequestro*, que utilizam-se de punições para disciplinar os sujeitos tornando-os dóceis, fabricantes de verdades e controlando a produção dos seus discursos.

Baseado em Dreyfus e Rabinow, Veiga-Neto (2004, p. 83-84) ressalta que a fabricação de corpos dóceis, principal objetivo do dispositivo de vigilância, ocorre em função

de o sujeito ser objetificado numa organização disciplinar “[...] composta por microscópicas divisões espaciais e temporais; quase ao mesmo tempo, vamos nos enxergando como sujeitos nessa rede – uma rede que parece invisível para nós, motivo pela qual pensamos que o disciplinamento é natural.”. Nesse sentido, diferente do poder que se manifesta e se mostra, o poder disciplinar é invisível. Segundo Foucault (1987, p. 156), ele submete a “um princípio de visibilidade obrigatória” sobre o sujeito em que age.

Esse mecanismo do poder é eficiente na medida em que estabelece, conforme Veiga-Neto (2010),

[...] limites e hierarquias, permissões e interdições e criando gramáticas comuns, minuciosas e aparentemente universais e naturais na disposição e distribuição dos saberes – contribui decisivamente para que esses mesmos saberes sejam vistos como ainda mais legítimos numa relação de dominação. (p. 27)

Diante dessas informações e tomando como base o entendimento de Deleuze (1991), as escolas assemelham-se às prisões. A disciplina como sistema de controle passa a compreender dois eixos: o cognitivo (disciplina-saber) e o corporal (disciplina-corpo). Nas palavras de Veiga-Neto (1996), a disciplina-corpo

[...] inclui os espaços e os tempos a que o corpo se submete, os movimentos corporais e seus ritmos; assim, aí está envolvido o disciplinamento da conduta. [...] Ao falar em disciplina-saber, refiro-me às próprias unidades, a cada um dos compartimentos nos quais se dividem os saberes ou as maneiras como se fracionam e se articulam os saberes. (p.56-57).

Conforme o autor, tanto a disciplina-saber quanto a disciplina-corpo se completam e se reforçam com o objetivo de produzir sujeitos disciplinados. Para que o poder seja exercido por meio da disciplina, Foucault (1987) define uma série de condições que fazem surgir, involuntariamente, um saber. O corpo, ao tornar-se alvo dos efeitos de poder, produz novos saberes. Corroborando Foucault, Veiga-Neto (2004, p. 78) ressalta que as técnicas e os mecanismos exercidos pela disciplina tomam conta do corpo no espaço e no tempo, ordenando-o na “[...] divisão, distribuição, alinhamento, séries (no espaço) e movimento e sequenciação (no tempo), tudo isso submetido a uma vigilância constante.”.

A primeira técnica do controle, chamada por Foucault (1987, p. 118) de *escala*, exerce sobre o corpo uma força sem folga, mantendo-o “[...] ao nível mesmo da mecânica - movimentos, gestos, atitude rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo.”. Diferentemente da escala, *o objeto* visa a eficiência e organização dos movimentos por meio do exercício. A última técnica, denominada *modalidade*, “[...] vela sobre os processos da

atividade mais do que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadriha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos.” (FOUCAULT, 1987, p. 118). Tais técnicas - escala, objeto e modalidade - permitem o controle do corpo, sujeitando os indivíduos e fixando uma relação denominada por Foucault (1987, p. 118) de “docilidade-utilidade”: eis o que pode-se chamar de disciplinas.

O poder disciplinar começa a ser utilizado para adestrar cada vez mais, sugando sempre mais e melhor. Conforme Foucault (1987, p. 143), “[...] ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo.”. A disciplina como técnica de poder fabrica indivíduos utilizando como dispositivos alguns instrumentos disciplinares, como: vigilância hierárquica; sanção normalizadora; exame.

Todas essas táticas, todos esses mecanismos e funções disciplinares fazem com que o poder disciplinar praticamente anule a possibilidade de resistência, tornando o efeito das forças presentes nele econômicas, efetivas, duradouras e capilares. Na passagem do século XVII para o século XVIII, Foucault (2010) desenvolve o que chama de biopoder, que além de atuar sobre o corpo dos sujeitos, se exerce sobre a vida deles transformando-os numa população que não é mais individualizada, mas coletiva.

O biopoder passa a regular o nascimento, a qualidade de vida, as migrações e uma série de fatores políticos, sociais e demográficos que não agiam somente sobre o corpo, mas sobre toda a população, tornando-se uma problemática no campo dos saberes. Surge, assim, a estatística, a medicina sanitária e outras ciências responsáveis pelo controle populacional. Veiga-Neto (2004, p. 141), sobre essa nova tecnologia do poder, afirma que “[...] os saberes se engendram e se organizam para ‘atender’ a uma vontade de poder.”.

Na leitura de Bampi (1999, p. 46), “[...] o biopoder define a produção de técnicas de controle sobre as pessoas enquanto membros de uma população.”. O poder disciplinar produz uma positividade nos sujeitos por meio dos quais ela passa. A escola, nesse sentido, funciona como uma instituição que articula o saber com o poder, e, segundo Veiga-Neto (2010, p. 31), cumpre o ideal da modernidade na tentativa “[...] de instaurar a ordem e a representação no mundo ocidental”, uma dominação fundada nos saberes.

2.2.2 O poder como produtor do saber

Ao iniciar a análise genealógica, Foucault (1979) abre um novo caminho para considerar a ciência historicamente. Ao complementar a arqueologia, que conforme destaca Machado na introdução de *Microfísica do Poder* respondia “[...] como os saberes apareciam e

se transformavam” (1979, p. X), Foucault, na genealogia, preocupa-se com a constituição dos saberes privilegiando sua relação com os discursos e instituições.

Sob a ótica de Machado (1979), diferente da arqueologia, a genealogia preocupa-se com o porquê dos saberes, buscando explicar seus surgimentos num dispositivo estratégico. O motivo do surgimento dos saberes, ao ser analisado genealogicamente, tem como objetivo “[...] explicar sua existência e suas transformações situando-o como peça de relações de poder ou incluindo-o em um dispositivo político” (MACHADO, 1979, p. X). O poder como instrumento de análise para elucidar a produção dos saberes tem seu início em *Vigiar e Punir* (1979) e *História da sexualidade: A vontade de saber* (1999b), duas obras de Foucault que se destacam em suas teorizações.

Em *A Microfísica do poder*, Foucault (1979) destaca que os sujeitos são “[...] submetidos à verdade também no sentido em que ela é a lei, e produz o discurso da verdade que decide, transmite e reproduz, pelo menos em parte, efeitos de poder.” (FOUCAULT, 1979, p.180). O poder questiona e não para de buscar a verdade, legitimando-a, sistematizando-a e estabelecendo relações múltiplas que constituem o corpo social. Para que o poder seja efetivo, necessita da produção e circulação de um discurso. No entanto, o poder “[...] não é nem fonte nem origem do discurso. O poder é algo que opera através do discurso, já que o próprio discurso é um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder.” (FOUCAULT, 2003, p. 253).

Diante disso, o poder não seria algo a ser possuído, “[...] o poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder.” (MACHADO, 1979, p. XIV). O poder é uma relação; funciona como uma maquinaria onde ninguém é titular e onde todos ocupam lugares diferentes. As estratégias idealizadas para torná-lo eficaz e gerar saberes que o justificam e encobrem economizam custos de dominação, tornando-o cada vez mais produtivo.

Se o poder possui força e produtividade é pelo fato de produzir “[...] efeitos positivos à nível do desejo e também a nível do saber.” (FOUCAULT, 1979, p. 148). O exercício do poder vai se tornando cada vez mais forte, atuando e exercendo uma hierarquia sobre o corpo, emoldurando seus comportamentos com a utilização de um sistema de autoridade e de saber. É válido ressaltar, no entanto, que as relações de poder são sempre reversíveis, pois abrem a possibilidade de dominação.

Foucault (2003) aponta que, ao longo dos anos, alguns indivíduos e historiadores têm utilizado uma concepção errônea do que vem a ser o poder. Destaca que o fato de existir poder em todo o lugar permite a interpretação equivocada de que não existe lugar para a liberdade, e nessa perspectiva afirma: “Não se pode me atribuir a ideia de que o poder é um

sistema de dominação que tudo controla e que não deixa nenhum lugar para a liberdade.” (FOUCAULT, 2003, p.721).

Complementando, o autor sublinha a ideia de que as relações de poder fornecem a possibilidade para a luta, e que tal possibilidade torna o poder do dominante ainda mais forte (FOUCAULT, 2003). Nesse cenário, não existem relações de poder sem resistência, existem estratégias utilizadas pelo poder e um conjunto de medidas postas em prática para engendrar ou alimentar certo dispositivo de poder, dispositivo esse que, na visão de Dreyfus e Rabinow (1995), diz respeito a práticas que atuam como uma ferramenta que produz e organiza os sujeitos.

O poder não possui apenas aparência negativa, é preciso refletir sobre seu aspecto positivo e transformador. Conforme Foucault (1987, p. 196), “[...] ele ‘exclui’, ele ‘reprime’, ele ‘recalca’, ele ‘censura’, ele ‘abstrai’, ele ‘mascara’, ele ‘esconde’. De fato, o poder produz; ele produz real; produz domínios de objetos e rituais de verdade.”. Ao utilizar suas estratégias para ações produtivas, o poder apresenta uma positividade a nível do saber e não procura agir de maneira repressiva, pois tem “[...] como alvo o corpo humano, não para supliciá-lo, mutilá-lo, mas para aprimorá-lo, adestrá-lo.” (MACHADO, 1979, p. XVI). O que interessa ao poder não é retirar o sujeito da sua vida social e bloquear o exercício de suas atividades, “[...] e sim gerir a vida dos homens, controlá-los em suas ações para que seja possível e viável utilizá-los ao máximo, aproveitando suas potencialidades e utilizando um sistema de aperfeiçoamento gradual e contínuo de suas capacidades.” (MACHADO, 1979, p. XVI).

Diante dessas informações, Foucault (1979) afirma que não existe poder sem a constituição de um campo de saber, nem saber que não carregue uma relação de poder. Nas palavras de Silva (1999), o poder e o saber são interligados: “Não existe saber que não seja a expressão de uma vontade de poder⁸. Ao mesmo tempo, não existe poder que não se utilize do saber, sobretudo de um saber que se expressa como conhecimento das populações e dos indivíduos submetidos ao poder.” (SILVA, 1999, p. 120).

Ao aproximar poder e saber, Foucault (1979) não procura dizer que se tratam do mesmo processo. No entendimento de Veiga-Neto (2004, p. 157), as “[...] relações de força constituem o poder, ao passo que as relações de forma constituem o saber.”. Diferente do poder, o saber pode ser ensinado, domesticado e moldado, sustentando-se em elementos exteriores como “luz e linguagem, olhar e fala” (VEIGA-NETO, 2004, p. 157). No que se

⁸ A vontade de poder, conforme Veiga-Neto (2004, p. 150), é produzida “[...] no jogo das práticas concretas que, diante do diferencial em que as situações concretas se estabelecem, buscam satisfazer interesses e acabam por conferir legitimidades.”.

refere ao poder, segundo Veiga-Neto (2004, p. 157), este é fugaz e pontual, e sua ação “[...] se dá numa relação flutuante, isso é, não se ancora numa instituição, não se apoia em nada fora de si mesmo.”. Desde Platão, o saber não existe fora o poder, ele é dele, e ao se entrecruzarem no sujeito por meio do discurso, o poder e o saber se articulam.

Diante das informações apontadas até o momento, pode-se afirmar que só existe saber onde existe poder, e que essas duas relações estão diretamente implicadas. Para Veiga-Neto (2004, p. 77), o objetivo de Foucault é “[...] traçar uma genealogia das relações entre o poder e o saber, para mapear a ontologia do presente, em termos do *ser-poder*.”. Tomando como aporte as teorizações foucaultianas, pode-se afirmar que a sociedade passa a instaurar, com o poder disciplinar e o biopoder, um poder que não exclui, mas inclui os sujeitos no interior de um sistema que vigia, regula, observa e normaliza, utilizando objetos e instrumentos de seu exercício. É organizado, assim, um saber que é colocado em funcionamento numa sociedade que, ao longo do tempo, foi normalizada e domesticada pelas diferentes instituições e pelas verdades que circulam, não abrindo espaço para a diversidade.

2.3 A CULTURA COMO UM SISTEMA DE SIGNIFICADOS

A diversidade cultural sempre existiu. Confúcio, quatro séculos a. C. já afirmava: “A natureza dos homens é a mesma, são os seus hábitos que os mantêm separados.” (CONFÚCIO, sec. IV a.C.). Conforme Geertz (2012), o esforço para compreender o outro, normalmente visto como diferente, leva a analisar a cultura de maneira interpretativista⁹. Sendo assim, para compreender e interpretar uma cultura, o pesquisador necessita variar entre observações “[...] cada vez mais detalhadas e caracterizações cada vez mais sinópticas – de tal forma que, quando esses dois tipos de informação se conectam na mente, formam um retrato vívido e verossímil de um tipo de vida humana.” (GEERTZ, 2012, p. 16).

No final do século XVIII, conforme Laraia (2001), surgem os termos *kultur* e *civilization*¹⁰, que, sintetizados numa única palavra - *culture* - por Edward Tylor¹¹, passam a

⁹ Geertz (2012) analisou a cultura de maneira interpretativista por considera-la como um texto que é compreendido por meio da leitura que seus integrantes fazem dela. Para o autor, o papel do antropólogo seria realizar uma segunda interpretação desse texto. Nesse sentido, não existe uma única interpretação das culturas, mas várias.

¹⁰ De origem germânica, o primeiro termo era utilizado para a representação dos aspectos espirituais, enquanto o outro dizia respeito às concretizações materiais de determinado grupo.

¹¹ Sir Edward Burnett Tylor (1832-1917) foi um antropólogo britânico responsável pela criação e sistematização da antropologia cultural. É considerado o pai do conceito moderno de cultura, ressaltando que diferentes povos sofrem convergências de suas práticas culturais ao longo de seu desenvolvimento, o que pode ser visto em sua obra *Primitive Culture* (1871).

defini-la como “[...] todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade.” (TYLOR, 1871, p. 1). Com essa definição, Laraia (2001) aponta que todas as possibilidades de realização humana foram abrangidas numa só palavra, e a posteriori, centenas de conceitos sobre cultura surgiram, acarretando na amplificação do seu significado e tornando-o confuso.

Devido à amplitude e dimensão que o conceito atingiu, o antropólogo Geertz (2012) destacou a necessidade de diminuir sua amplitude e reformulá-lo teoricamente. Com esse ajuste, o conceito traria outra vez uma conotação antropológica, tornando possível a realização de estudos interpretativos da cultura e, tendo em vista, como assinala Lévi-Strauss (1970, p. 14), “[...] a reconstituição, tão fiel quanto possível, da vida de cada um deles.”. Para compreender o outro, é necessário sair do contexto onde se vive, e nesse cenário os estudos antropológicos permitem a percepção de que perante os outros somos todos iguais, independente de forma de vida, religião e crenças.

Fundador da escola hermenêutica-interpretativista e clássico contemporâneo da Antropologia Simbólica e Interpretativa, Clifford Geertz (2012) é o grande responsável pelo fortalecimento da chamada Antropologia pós-moderna. O autor apresenta um conceito de cultura essencialmente semiótico, que fundamentado em Max Weber, define o indivíduo como “[...] um animal **amarrado a teias de significado que ele mesmo teceu**”. Assim, a cultura é assumida não “[...] como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.” (GEERTZ, 2012, p. 15, grifos meus).

O conceito interpretativista da cultura de Geertz (1973, 2012), que apresenta-a como uma teia de significados construídos em contextos específicos, é visto como fenômeno cultural de um sistema passível de interpretação. Ao situar a cultura no que chamamos de ‘pensamento moderno’, Geertz (1973, 2012), com sua concepção, exclui cada vez mais aquilo que não é visto como um todo. Interpretada sob a ótica de um sistema de signos, nas palavras de Geertz (1973, p. 24), a cultura é “[...] algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles (os símbolos) podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade.”.

De acordo com Laraia (2001), Geertz (1973, 2012) considera a cultura como um conjunto de mecanismos de controle e regras ao qual todo sujeito está biologicamente apto a viver. No entanto, sabe-se que os sujeitos acabam limitando-se ao meio onde crescem, uma vez que a cultura é um fenômeno natural e social, cuja gênese, manutenção e transmissão

estão a cargo dos indivíduos que a compõe.

Seguindo o raciocínio de Da Matta (1981, p. 2), “[...] a cultura é um conjunto de regras que nos diz como o mundo pode e deve ser classificado.”. Vale ressaltar, no entanto, que as regras somente apontam determinados fatores e suas combinações precisas, uma vez que o funcionamento delas e especialmente “[...] o modo pelo qual elas engendram novas combinações em situações concretas é algo que só a realidade pode dizer.” (DA MATTA, 1981, p. 2). De acordo com o autor, exposta dessa maneira, a cultura passa a ser vista como ferramenta que auxilia na compreensão da diferença entre os seres humanos. Vista nessa perspectiva, cada cultura passa a ter suas próprias formas de classificar o mundo e atribuir-lhe significado, expressando suas verdades.

Ao elucidar sua concepção de verdade, Foucault (2003) aponta que os mecanismos de regulação, por meio do poder, obrigam os sujeitos a produzi-la por meio dos discursos. Diante disso, os efeitos de produção de verdade encontrados na sociedade,

[...] não podem ser dissociadas do poder e dos mecanismos de poder, ao mesmo tempo porque esses mecanismos de poder tornam possíveis, induzem essas produções de verdades, e porque essas produções de verdade têm, elas próprias, efeitos de poder que nos unem, nos atam (FOUCAULT, 2003, p.229).

Inspirado em Nietzsche, o filósofo afirma que a verdade não está nas coisas nem no sujeito. Trata-se, conforme Foucault (1979, p. 13), de um “[...] conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder”, e não de um conjunto de coisas verdadeiras a serem aceitas.

No caso desta investigação, onde foram identificados e compreendidos os processos de geração, organização e difusão dos saberes de colonos descendentes de alemães de Santa Maria do Herval, expressos nas narrativas dos sujeitos entrevistados, foram considerados os valores que a cultura alemã traz consigo. Seus saberes e modos de fazer assemelham-se às cidades que foram o berço das primeiras colônias alemãs, e que até os dias atuais apresentam fortes traços e vestígios de cultivo à tradição germânica dos primeiros imigrantes.

Particularizando em relação à temática desta investigação, de acordo com Seyferth (1990, p. 79), os colonos ainda hoje “[...] guardam sempre alguma forma de identificação étnica, por mais que os laços com seus países de origem estejam diluídos.”. Ainda existe muito da cultura alemã presente na forma de vida dos sujeitos de pesquisa, e a “aculturação”¹²

¹² A aculturação, conforme os estudos de Willems (1946, p. 37), se refere a “[...] mudanças nas configurações culturais de dois ou mais grupos que estabelecerem contatos diretos e contínuos.”.

que ocorre e ocorreu principalmente no período da Campanha de Nacionalização¹³, não impede, conforme Seyferth (1990, p. 79), “[...] a persistência do componente étnico da identidade social dos descendentes de imigrantes, por mais que estes estejam integrados à nova sociedade.”.

Definida por elementos como a língua, os hábitos, costumes e demais estereótipos associados à convivência dos integrantes, a cultura alemã pode ser definida por uma série de fatores, como

[...] a utilização da língua alemã no meio familiar, certos padrões alimentares, além de outras características peculiares à ideologia étnica teuto-brasileira (como a concepção de que a eficiência e a capacidade de trabalho decorrem da germanidade, o ideário da *Wohnkultur* – hábito de morar bem, de viver bem) (SEYFERTH, 1990, p. 91)

Para Gregory (2013, p. 24), foram as colônias alemãs as frentes pioneiras para a formação de uma sociedade teuto-brasileira¹⁴ formada por sujeitos que sabiam dos seus deveres e obrigações, sujeitos fabricados “[...] com entusiasmo à língua e às tradições culturais de origem.”. Seyferth (1994, p. 15) destaca que o surgimento de uma comunidade étnica teuto-brasileira parte, assim, da “[...] visibilidade das diferenças sociais e culturais em relação à sociedade brasileira mais ampla; diferenças associadas à colonização e à conservação de costumes e tradições trazidos da Alemanha.”. A comunidade étnica, de acordo com Gregory (2013) e Seyferth (1994), é definida pelos próprios alemães, principalmente pela utilização da língua alemã, seus costumes, saberes e criação de associações características da etnia alemã.

Diante das informações apontadas a respeito da cultura, mais especificamente a cultura alemã, o próximo capítulo apresenta os propósitos da Etnomatemática. Fundamentado nas concepções de D’Ambrosio (1996, 1998, 2001, 2004, 2005) e Knijnik (1996, 2004, 2007, 2008, 2009), principalmente, o capítulo tem como objetivo apresentar subsídios teóricos para utilizar a Etnomatemática como ferramenta para identificar e compreender os processos de geração, organização e difusão dos saberes dos sujeitos entrevistados, concebendo-a como um

¹³ A Campanha de Nacionalização surge do conjunto de medidas tomadas durante o período do Estado Novo, de Getúlio Vargas, que tinha como principal objetivo a diminuição da influência das comunidades de imigrantes estrangeiros no Brasil, forçando sua integração junto à população brasileira (SEYFERTH, 1990). Será discutida de maneira mais sucinta nos próximos capítulos.

¹⁴ Para Silva (2005, p.297), “[...] a identidade teuto-brasileira, como uma identidade étnica, caracteriza-se pela eleição, por parte do grupo, de uma série de traços culturais que buscam identificar as pessoas que o integram, como a língua, hábitos, instituições típicas, além do *ethos* do trabalho, traços estes que materializam a crença numa origem e num passado comum.

campo imerso em relações de poder que objetiva proporcionar a efetivação da justiça social, da igualdade e da equidade em diferentes grupos culturais.

2.3.1 Etnomatemática: uma diversidade de saberes

Com suas origens interligadas ao movimento da Educação Popular¹⁵ desenvolvido na década de 60 na África e na América Latina, a Etnomatemática tem suas origens na busca por uma sociedade mais igualitária. Knijnik (2004) destaca que, desde sua emergência, a Etnomatemática vem se constituindo como um campo amplo e heterogêneo, o que torna inviável a generalização no que diz respeito aos seus aportes teórico-metodológicos.

A Etnomatemática emergiu em 1970 com os estudos do professor Ubiratan D'Ambrosio. Anterior a D'Ambrosio, Oswald Spengler¹⁶, admirador do pensamento de Goethe, já propunha a Matemática como manifestação cultural. D'Ambrosio (2001, p. 17) conceitua a Etnomatemática como um programa que busca “[...] entender o saber/fazer matemático ao longo da história da humanidade.”. A expressão ‘Programa Etnomatemática’ fora ouvido pela primeira vez em 1984 na cidade de Adelaide, Austrália, no 5º Congresso Internacional de Educação Matemática - V ICME. No evento, D'Ambrosio apresenta o Programa Etnomatemática, e apoiado em suas bases socioculturais, aponta seu objetivo: considerar os diversos saberes e fazeres de diferentes grupos culturais.

Em seus escritos, D'Ambrosio (2001) destaca que, ao longo da história, alguns povos têm

[...] criado e desenvolvido instrumentos de reflexão, de observação, instrumentos materiais e intelectuais [que chamo **tics**] para explicar, entender, conhecer, aprender para saber e fazer [que chamo **matema**] como resposta a necessidades de sobrevivência e de transcendência em ambientes naturais, sociais, e culturais [que chamo **etnos**]. (D'AMBROSIO, 2001, p. 60)

O autor define o Programa Etnomatemática como um programa de natureza holística, inter e transdisciplinar. Ao enfatizar seu caráter dinâmico, visto que tem por objetivo explicar como se dão os processos de geração, organização e transmissão dos saberes em diferentes culturas, o autor destaca que, ao longo de suas vivências, os membros de um grupo cultural desenvolvem saberes que abrangem diferentes áreas do conhecimento.

¹⁵ Conforme Knijnik (2004), uma das influências nos estudos de Educação Popular advém do sociólogo e educador Paulo Freire.

¹⁶ Oswald Spengler (1880-1936) foi um filósofo e historiador alemão. Seu livro “*O declínio do ocidente*”, previu a desintegração da civilização europeia e norte-americana depois de uma “idade de cesarismo” violento, argumentado por analogias detalhadas com outras civilizações.

Embora o termo Etnomatemática sugira ênfase à Matemática, em recente artigo publicado na revista *Educação e Pesquisa*, D'Ambrosio (2005), considerado por Gerdes como o pai da Etnomatemática por ter sido o autor mais influente no que tange às produções teóricas, destaca que o programa trata de um estudo “[...] da evolução cultural da humanidade no seu sentido amplo, a partir da dinâmica cultural que se nota nas manifestações matemáticas. Mas que não se confunda com a Matemática no sentido acadêmico, estruturada como uma disciplina.” (D'AMBROSIO, 2005, p. 102).

Nas palavras de D'Ambrosio (2005), o programa poderia ser chamado de Programa Etnociência por tratar de uma proposta de teoria do conhecimento, uma vez que, ao assumir ter ‘abusado etimologicamente’ dos termos ‘tica’, ‘matema’ e ‘etno’, o autor deu origem à sua concepção de Etnomatemática. O Programa Etnomatemática abordaria, nesse sentido, não apenas a estudo das matemáticas de diversas etnias, e sim distintas formas de conhecer, pois ao estudar a cultura de diferentes sociedades, verifica-se que suas práticas vão muito além de ‘práticas matemáticas’.

Embora tenha-se ciência que a nomenclatura ‘Etnomatemática’ realce o estudo da Matemática, é válido ressaltar que a investigação utilizará o termo para o estudo de todos os saberes apresentados pelo grupo de colonos entrevistados, independentemente de serem classificados como matemáticos ou não. Nesse sentido, sob a ótica de D'Ambrósio (2005), a Etnomatemática e a Etnociência se complementam, pois tendem a valorizar os saberes e os fazeres de grupos culturais por meio de suas próprias vivências.

Surgido com o intuito de analisar práticas matemáticas de diferentes grupos culturais, o Programa Etnomatemática amplia essa análise para diversas formas de conhecimento, não apenas matemáticas. Ao abordar as relações entre cognição e cultura, o Programa Etnomatemática vai além do que pode ser chamado de externalismo, definido por D'Ambrosio (2005, p. 102) como um enfoque que procura “[...] as relações entre o desenvolvimento das disciplinas científicas ou das escolas artísticas ou das doutrinas religiosas e o contexto sociocultural em que tal desenvolvimento se deu.”.

Para D'Ambrosio (2005), a Matemática, assim como as artes, religião e ciências em geral, trata da

[...] construção de corpos de conhecimento em total simbiose, dentro de um mesmo contexto temporal e espacial, que obviamente tem variado de acordo com a geografia e a história dos indivíduos e dos vários grupos culturais a que eles pertencem - famílias, tribos, sociedades, civilizações. (D'AMBROSIO, 2005, p. 102)

Os ‘corpos de conhecimento’, conforme D’Ambrosio (2005), têm como objetivo a necessidade de sobrevivência e transcendência no ambiente onde diferentes grupos culturais vivem, o que dá ao Programa um enfoque multicultural. A respeito do enfoque transdisciplinar da Etnomatemática, D’Ambrosio (2005, p. 103) destaca que esse é fundamentado no “[...] reconhecimento da impossibilidade de se chegar ao conhecimento total e final”, e nessa direção, a transdisciplinaridade do Programa Etnomatemática substitui a arrogância da ciência moderna juntamente com seus conceitos ditos definitivos, buscando novas maneiras de compreender o mundo a fim de recuperar as diversas dimensões do ser humano, como respeito, solidariedade e cooperação.

Para D’Ambrosio (2001, 2005), a Etnomatemática é praticada por grupos culturais distintos, como indígenas, produtores rurais, classes profissionais e grupos de crianças, por exemplo. Márcia Ascher e o antropólogo Robert Ascher destacam que:

Os etnomatemáticos dão atenção ao fato da matemática (as suas técnicas e verdades) ser um produto cultural. Acentuam que cada pessoa – cada cultura, cada subcultura – desenvolve a sua matemática específica. [...] Como produto cultural, a matemática tem uma história. Sob certas condições econômicas, sociais e culturais, ela emergiu e desenvolveu-se em determinadas direções; sob outras condições, ela emergiu e desenvolveu-se noutras direções. Por outras palavras, o desenvolvimento da matemática não é linear¹⁷ (ASCHER; ASCHER, 1986, p.139-140).

Diferente de D’Ambrosio (1998, 2001), para os autores, a Etnomatemática é o estudo das ideias matemáticas de povos com *baixa escolarização* ou *povos não-letrados*¹⁸ e por meio de um trabalho antropológico, Ascher e Ascher (1986) realizam uma etnografia, onde buscam compreender como determinados grupos culturais entendem, articulam e utilizam ideias matemáticas. Ao evidenciar o termo ‘ideias’, ressaltam que não existe Matemática, pois esta nasce do pensamento ocidental.

Na medida em que D’Ambrosio (2001, 2005), em seus escritos, se refere a comunidades escolares, classes profissionais, indígenas, rurais e grupos identificáveis por objetivos comuns, é importante ressaltar o que se compreende por grupos “culturalmente identificáveis”. Ascher e Ascher (1986), de forma menos ampla, referem-se a grupos étnicos ou sociais particulares, minoritários e exóticos.

¹⁷ Tradução de: Ethnomathematicians draw attention to the fact that mathematics (its techniques and truths) is a cultural product. They stress that every people – every culture and every subculture – develops its own particular mathematics. [...] As a cultural product mathematics has a history. Under certain economic, social, and cultural conditions, it emerged and developed in certain directions. Under other conditions, it emerged and developed in other directions. In other words the development of mathematics is not unilinear

¹⁸ Tradução para o português do termo non-literate, utilizado por Ascher e Ascher (1986).

Desde os estudos de Ubiratan D'Ambrosio, a Etnomatemática enfatiza a produção de saberes, em particular, saberes matemáticos, por diferentes grupos culturais, colocando sob suspeição a existência de uma linguagem Matemática única, marcada pela sua universalidade e exatidão. Com essa visão, o Programa Etnomatemática se interessa nas narrativas e práticas sociais dos indivíduos, as quais produzem sujeitos particulares e específicos. Além disso, a Etnomatemática compreende que o conhecimento acadêmico é uma questão política e social que não pode ser totalmente descartado por ser legitimado na sociedade. No entanto, considerar apenas esse conhecimento reforça uma única maneira de raciocinar, desvalorizando outros saberes.

Configurado inicialmente como uma proposta de pesquisa, o Programa Etnomatemática, a partir dos anos 90, se aproxima cada vez mais do cenário e das questões do ambiente escolar. Reconhecida pelo seu viés cultural e valorização da diversidade, existe uma preocupação no que diz respeito à abordagem pedagógica desse campo de estudo, o que foi alvo de diversas pesquisas educacionais (KNIJNIK, 1996, 2004, 2007; D'AMBROSIO, 1998, 2001; BELLO, 2004, 2006; GERDES, 1991).

A busca pela equidade e eliminação de práticas que violam a dignidade humana, estabelecendo a hierarquização de modos de comportamento e de conhecimento, constitui um dos desafios da prática pedagógica pautada na Etnomatemática, uma vez que essa tem como finalidade estabelecer meios que promovam a construção social do sujeito a fim de que seja respeitada sua subjetividade. É válido ressaltar que a Etnomatemática, como proposta pedagógica, não pretende utilizar saberes locais apenas como uma 'ponte' para os saberes científicos. Existe o propósito de ensinar os conteúdos legitimados, contudo, valorizando as práticas locais e suas conexões com o mundo prático.

O conhecimento dominante desenvolvido nos países centrais é tido como instrumento de dominação e, ao utilizar uma postura de superioridade, constitui o que Foucault (1979) designa de 'política geral da verdade'. Eliminam-se, na maioria das vezes, práticas, modos de fazer e conceber de diferentes culturas, que embora apresentem saberes vivos e de praticidade, são ignorados, menosprezados e diminuídos por grupos dominantes.

Bello (2000), ao evidenciar que existem diferentes modos de explicar e entender dentro de um contexto, destaca que a Etnomatemática tem sido concebida como uma eficiente estratégia educacional contra a desigualdade. No entanto, outros modos que são utilizados para produzir conhecimento normalmente são considerados como não científicos, e nesse sentido o autor define o que chama de *postura Etnomatemática*, que propõe

[...] um caminho de formação no qual se gere diálogo e discussão entre os diversos tipos de saberes – aqueles próprios de um contexto, a percepção da realidade por parte do docente, aos saberes pedagógicos – e inclusive aqueles sistematizados e organizados nas diferentes disciplinas. (BELLO, 2000, p. 28).

Embora a Etnomatemática seja um campo relativamente recente, aproximadamente cinco décadas, ela tem se expandido tanto no âmbito nacional quanto internacional. Entre as diferentes questões que tem sido enfoque de discussão, destaca-se como central os estudos recentes desse campo, onde a maneira de significar a Etnomatemática utilize como aporte as posições do Segundo Wittgenstein (2004) e de Michel Foucault, o que tem sido feito por Knijnik (2007) e Wanderer (2007). Os estudos recentes das autoras têm-se utilizado das teorizações wittgensteinianas, mais especificamente da obra *Investigações Filosóficas*, para conferir outra direção ao campo da Etnomatemática, uma vez que Wittgenstein (2004), ao negar a existência de uma linguagem universal, leva as autoras a questionar a noção de uma linguagem matemática universal.

O pensamento do segundo Wittgenstein (2004) se torna produtivo quando põem em xeque a ideia de uma matemática universal. Ao permitir a possibilidade de pensar em diferentes matemáticas - geradas em diferentes formas de vida – essas podem ser entendidas como jogos de linguagem, que por possuírem determinados parentescos e não encontrarem-se totalmente incomunicáveis uns com os outros, possuem semelhanças de família.

Compreender a linguagem sob o ponto de vista do seu funcionamento, isto é, não como definição fechada, foi um dos objetivos de Wittgenstein (2004) em *Investigações Filosóficas*. Segundo o filósofo (WITTGENSTEIN, 2004, p. 38), “[...] o significado de uma palavra é seu uso na linguagem.”. Ainda conforme o autor,

[...] 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. (WITTGENSTEIN, 2004, p. 70).

Em seus escritos, Wittgenstein (2004) aponta que as diferentes regras utilizadas na linguagem compõem um jogo. As regras utilizadas para entrevistar os sujeitos de pesquisa nesta investigação, por exemplo, são diferentes das regras utilizadas nas conversas com amigos. No entanto, pode-se conversar com ambos os grupos utilizando as mesmas palavras, pois essas mudam o sentido conforme o uso que se faz delas.

São essas regras, que emergem de uma forma e vida, que fazem com que Wittgenstein (2004) destaque que o real significado das palavras se encontra no uso que se faz delas, num

jogo de linguagem estabelecido entre sujeitos. Fora do jogo de linguagem, para o autor, a palavra não tem sentido algum, e desse modo, Wittgenstein (2004) atribui à linguagem um caráter particular que apresenta significado mediante seu uso.

Ainda para Wittgenstein (2004, p. 23), os jogos de linguagem estão relacionados às formas de vida, pois “representar uma linguagem equivale a representar uma forma de vida.”. A expressão jogo de linguagem, nesse sentido, denota que “falar uma língua é parte de uma atividade ou de uma forma de vida.” (WITTGENSTEIN, 2004, p. 27).

Para Wittgenstein (2004), ao falar uma linguagem o sujeito está exercendo uma atividade, uma determinada forma de vida, daí a conexão entre a linguagem e a forma de vida, pois esta encontra-se imersa numa situação no mundo. Quando o autor refere-se à linguagem como parte de uma forma de vida, destaca que a linguagem envolve mais do que simplesmente a fala. Nessa direção, ao mencionar a expressão “jogos de linguagem”, Wittgenstein (2004) se refere à multiplicidade de usos da linguagem, que são aspectos da forma de vida dos sujeitos. A forma de vida é o meio no qual o jogo de linguagem está mergulhado.

Wittgenstein (2004) destaca que não se deve questionar o que é a linguagem, e sim, a maneira como ela funciona. Dessa forma, conforme Condé (1998, p. 86), não existe apenas uma linguagem, mas uma “[...] variedade imensa de usos, uma pluralidade de funções ou papéis que poderíamos compreender como jogos de linguagem.”. É apropriado destacar, no entanto, que uma palavra apresenta determinado significado de acordo com sua aceitação popular e pela utilização que as pessoas fazem dela em determinada cultura. A palavra é relação de poder, pois no momento em que diferentes culturas convivem em grupo, são estabelecidos seus próprios jogos de linguagem.

No entendimento de Larrosa (2002), ao dar sentido a um acontecimento, o sujeito utiliza palavras para analisar o modo como se coloca diante dele, diante dos outros e do mundo em que vive. Não significa, no entanto, que o sujeito “[...] tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras.” (LARROSA, 2002, p. 21). No entanto, ao considerar a linguagem, o discurso e as palavras, deve-se ficar atento ao sentido que lhes damos, pois não são atividades vazias. Ao utilizar as palavras, o que está em jogo é:

[...] como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos. [...] As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que

percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras. (LARROSA, 2002, p. 21).

Ao definir que, “[...] o significado de uma palavra é seu uso na linguagem” (WITTGENSTEIN, 2004, p. 38), o autor destaca que o fato de não existir uma linguagem universal faz com que analisar o significado da palavra sem seu uso na linguagem leve a uma compreensão conhecida como *lenda do elefante*¹⁹, que analogamente mostra que pode-se até falar do mesmo episódio, entretanto, em diferentes espaços e mundos configurados por regras distintas, a palavra terá outra interpretação. Condé (2004a, p. 6), em relação ao uso de um jogo de linguagem afirma que “[...] ainda que relativamente livre, ele é regido por regras que distinguem o uso correto ou incorreto das palavras nos diversos contextos.”. A regra é uma invenção social, no entanto, muda dependendo da forma de vida de determinada cultura, que pode legitimar diversos padrões de comportamento, costumes e hábitos.

Nessa linha, o autor destaca que não existe fundamento comum a todos os jogos, mas semelhanças, similaridades, parentescos, designadas por Wittgenstein (2004) de *semelhanças de família*. Sobre esses parentescos, Condé (2004a, p. 5) alega que os jogos de linguagem “[...] estão aparentados uns com os outros de diversas formas, e é devido a esse parentesco ou a essas semelhanças de família que são denominados jogos de linguagem.”. O uso da palavra, ao estabelecer regras em sua utilização, forma um jogo de linguagem que a significa em diferentes contextos, fazendo com que essa seja vista como fenômeno cultural.

¹⁹ “Viviam, num país do Oriente, cinco cegos que mendigavam juntos à beira de um caminho. Eram amigos em virtude de seu infortúnio comum. Todos tinham um grande desejo. Já haviam ouvido falar de um animal extraordinário, enorme, chamado elefante. Tão maravilhoso era o dito animal que muitos afirmavam que ele era divino. Mas eles, pobres cegos, nunca haviam estado com um elefante. Ah! Como gostariam de conhecer um elefante. Aconteceu que um domador de elefantes foi por aquele caminho conduzindo seu animal. Foi uma festa! A criançada gritando, homens e mulheres falando. Ouvindo tal rebuliço os cegos perguntaram: ‘O que está acontecendo?’ ‘Um elefante, um elefante’, responderam. Eles se encheram de alegria e pediram ao domador que os deixassem tocar o elefante, já que ver não podiam. O domador parou o animal e os cegos se aproximaram. Um deles foi pela traseira, agarrou o rabo do elefante e ficou encantado. O segundo foi pelo lado, abraçou uma perna e ficou encantado. O terceiro apalpou o lado do elefante e ficou encantado. O quarto passou a mão nas orelhas do elefante e ficou encantado. E o último segurou a tromba e ficou encantado. Ido o elefante os cegos começaram a conversar. ‘Quem diria que o elefante é como uma corda!’, disse o primeiro. ‘Corda coisa nenhuma’, disse o segundo. ‘É como uma palmeira’, ‘Vocês estão loucos’, disse o terceiro. ‘O elefante é como um muro muito alto.’ ‘Vocês não são só cegos dos olhos’, disse o quarto. ‘São também cegos da cabeça. Pois é claro que o elefante é como um ventarola.’ ‘Doidos, doidos’, disse o quinto. ‘O elefante é como uma cobra enorme...’ Por mais que conversassem eles não conseguiram chegar a um acordo. Começaram a brigar. Separaram-se. E cada um deles formou uma seita religiosa diferente: a seita do deus corda, a seita do deus palmeira, a seita do deus parede, a seita do deus ventarola, a seita do deus cobra [...]” (ALVES, 2008).

Os estudos de Knijnik (2004, 2007, 2008, 2009), quando fundamenta seus escritos na articulação do pensamento de Foucault e do Segundo Wittgenstein, concebe a Etnomatemática como uma ‘caixa de ferramentas’, que possibilita o estudo dos

[...] discursos eurocêntricos que instituem as matemáticas acadêmica e escolar, analisando seus efeitos de verdade; discutir questões da diferença cultural na educação matemática, considerando as relações de poder que a instituem e examinar os jogos de linguagem que constituem as diferentes matemáticas e suas semelhanças de família. (KNIJNIK, 2009, p. 65).

No sentido foucaultiano, ao considerar a Matemática acadêmica como um discurso a autora destaca a possibilidade de analisar seus vínculos com as relações de poder-saber e com a constituição de regimes de verdade. Knijnik (2004, 2007, 2008, 2009) também estuda as questões de resistência e exclusão na Educação Matemática, onde a dignidade de muitos indivíduos normalmente é violentada pela discriminação da sociedade dominante. Nesse sentido, a autora enfatiza a inter-relação entre os saberes populares e os saberes acadêmicos de grupos socialmente subordinados, destacando a importância de analisar as relações de poder vinculadas aos processos de dominação que se dão no meio social.

Knijnik (2004, 2007, 2008, 2009), ao conceituar a Etnomatemática como um campo, a partir das ideias wittgensteinianas aponta que, considerando a Matemática um produto cultural, as diferentes matemáticas produzidas em diferentes formas de vida podem ser vistas como diferentes jogos de linguagem. Tais matemáticas não encontram-se totalmente incomunicáveis e nem possuem uma propriedade em comum e sim, semelhanças de família.

Knijnik, Wanderer e Giongo (2010), num estudo realizado no âmbito da educação matemática analisam pesquisas realizadas em três grupos rurais, tendo como tema a oralidade desses grupos. Concluem, diante das análises realizadas sobre as pesquisas desses três grupos rurais que os jogos de linguagem que constituem a oralidade das formas de vida desses grupos possuem ‘fortes’ semelhanças de família entre si, diferentemente das semelhanças de família entre os jogos de linguagem que instituem a matemática escolar e aqueles que são marcados pela oralidade, que possuem fracas semelhanças de família.

As semelhanças de família já foram alvo dos estudos de Giongo (2008). Em sua tese de doutoramento, a autora evidencia a existência de duas matemáticas: a matemática da disciplina Matemática e a matemática das disciplinas técnicas. Destaca, assim, a forte semelhança de família entre os jogos de linguagem da Matemática e da disciplina Matemática e entre os jogos de linguagem da matemática das disciplinas técnicas e aqueles que instituem a matemática acadêmica.

No âmbito educacional, Knijnik (2004) assegura que os saberes de grupos minoritários normalmente são desvalorizados no cenário educacional por serem considerados inferiores, e sob o ponto de vista epistemológico “[...] porque não se constituem na produção daqueles que, na sociedade ocidental, são considerados como os que podem/devem/são capazes de produzir ciência.” (KNIJNIK, 2004, p. 22). No entanto, a autora não está preocupada em glorificar a cultura popular, e sim, na mesma linha dos estudos de Lizcano (2004), colocar em suspeição os discursos legitimados.

A maneira como o grupo se constitui determina, conforme os estudos de Bampi (2007), a produção de identidades, onde são hierarquizadas as diferenças. A Etnomatemática, nessa perspectiva, ultrapassa a definição de D’Ambrosio (2011) como arte e técnica de explicar e conhecer em diferentes grupos culturais, abrindo um leque de possibilidades mais abrangente.

Baseada numa perspectiva pós-estruturalista, Bampi (2007) enfatiza que a Etnomatemática pode ser vista como um dispositivo que governa, um governo multicultural, uma vez que define e seleciona distintas práticas e técnicas que são transformadas em maneiras de governar. A racionalidade Etnomatemática, conforme Bampi (2007, p. 27), é um modo de saber que instrui, certifica e apropria-se “[...] ainda mais e melhor daqueles modos de existência.”.

É válido ressaltar que, ainda que as práticas etnomatemáticas sejam operadas por um conhecimento que tenha como objetivo apreender a diversidade de determinado grupo, estas tornam viável a obtenção de novos saberes, que consistem em

[...] racionalidades políticas de governo que delimitam e orientam caminhos vinculados ao governo de si e dos outros. Pela formação desse saber, o dispositivo etnomatemático captura forças singulares, por certo, mas não para desagregá-las. Ele amarra essas forças, reconduzindo-as; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las em um todo. (BAMPI, 2007, p. 27-28)

Para Bampi (2007), as práticas etnomatemáticas articulam-se às relações de poder, saber e verdade que delas emergem, produzindo modos de subjetivação. Nessa linha, Emmanuel Lizcano (2004) propõe uma mudança de perspectiva especialmente sobre a Matemática, destacando que o sujeito tem o costume de se situar na Matemática acadêmica e “[...] 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 [...]” (LIZCANO, 2004, p. 125). A partir dessa Matemática, o sujeito olha para as diversas outras

práticas locais, no entanto, toma a sua como referência e como uma Matemática mais avançada. Diante disso, Lizcano (2004) destaca:

As práticas matemáticas dos outros ficam assim legitimadas - ou deslegitimadas - em função de sua maior ou menor parença com a matemática que aprendemos nas instituições acadêmicas. Mas o que ocorre se invertermos o olhar? Que enxergamos se, em lugar de olhar as práticas populares a partir “da matemática”, olhamos a matemática a partir das práticas populares? (p. 125)

Walkerdine (1995), em seus estudos, evidencia que a Educação Matemática apresenta narrativas particulares sobre o conhecimento considerado verdadeiro, que constrói modos legítimos de raciocinar. A autora destaca que “[...] é nas práticas sociais que somos produzidos da forma que somos e nos tornamos as pessoas que somos, reguladas como são, essas práticas, no discurso e através das ‘verdades’.” (WALKERDINE, 1995, p.220). Os discursos do currículo e das práticas sociais legitimam ou deslegitimam, incluem ou excluem certos saberes, e nesse processo somos produzidos como sujeitos particulares. As práticas sociais, juntamente com os discursos que circulam, torna-nos o que somos e nos constitui sujeitos particulares e específicos.

3 DO PLANTIO: O CAMINHO DA PESQUISA

Um mapa de Esmeraldina deveria conter, assinalados com tintas de diferentes cores, todos esses trajetos, sólidos ou líquidos, patentes ou escondidos. Mas é difícil fixar no papel os caminhos das andorinhas, que cortam o ar acima dos telhados, perfazem parábolas invisíveis com as asas rígidas, desviam-se para engolir um mosquito, voltam a subir em espiral rente a um pináculo, sobranceiam todos os pontos da cidade de cada ponto de suas trilhas aéreas. (CALVINO, 1990, p. 83-84)

Assim como os trajetos da cidade de Esmeraldina, apontados na citação de Calvino (1990), destaco que não é possível descrever, com precisão, os caminhos que foram percorridos durante a trajetória deste estudo. Conforme Sampaio (2005, p. 25), “[...] é difícil ficar no papel grande parte dos pensamentos, conversas, dúvidas, decisões, *insights*, entre tantos outros movimentos fugidios e inapreensíveis.” Tento, nesse sentido, explicitar da melhor maneira possível o caminho percorrido.

Neste capítulo, são detalhados os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento deste estudo, explicitando como foram escolhidos os sujeitos de pesquisa ao situá-los em seu contexto e apresentar a história da imigração alemã de Santa Maria do Herval. São detalhados, ainda, os instrumentos de coleta de dados e demarcados os procedimentos metodológicos desta investigação.

Juntamente com a história de Santa Maria do Herval, inicia-se o mapa do seu passado e a multiplicidade de desafios percorridos na construção de seu cenário, considerando os escritos de Laplantine (2003, p. 5), quando o autor afirma que “[...] uma das maneiras mais proveitosas de se dar a conhecer uma área do conhecimento é traçar-lhe sua história, mostrando como foi variando o seu colorido através dos tempos [...]”. A encantadora afirmação do autor motiva o início da busca pela história da pequena cidade que foi se colorindo ‘através dos tempos’, mas que já fora marcada por longos anos muito difíceis, cujo cenário era preto e branco.

3.1 DA CHEGADA DOS IMIGRANTES ALEMÃES EM SANTA MARIA DO HERVAL: SITUANDO O CONTEXTO DOS SUJEITOS DE PESQUISA

Santa Maria do Herval, localizada na região da Encosta da Serra, integra os municípios da Rota Romântica²⁰ do Estado do Rio Grande Sul e pertence à região do Vale do Rio dos Sinos. Apresenta uma história de imigração alemã muito rica, que manifesta a

²⁰ Rota turística que passa por treze municípios brasileiros localizados entre o Vale dos Sinos e a Serra gaúcha, à 40 quilômetros de Porto Alegre. Com aproximadamente 184 quilômetros de distância, a região foi colonizada por imigrantes alemães na primeira metade do século XIX

construção de sua identidade e a dos sujeitos que nela residem. Também conhecida como *Teewald*²¹, seu nome se dá pela abundância da *Ilex Paraguariensis*²² nas matas da região, que são cercadas de araucárias. O pequeno município é cortado pelo Rio Cadeia²³, apresentando reservas de mata nativa subtropical reconstituída, onde pode ser evidenciada a riqueza e composição florística da cidade, o que auxilia no enriquecimento do seu cenário natural e encantador.

Numa perspectiva foucaultiana, uma imagem vista como uma forma de enunciado produz discursos. Nesse sentido, a figura 1, ao representar o cenário da cidade no ano de 1926 e ser a imagem mais antiga do município, apresenta uma aparência triste, cinza, quando a cidade ainda estava sendo constituída e passava por muitas dificuldades. Se observada fora de seu contexto, sugere a representação do interior como um local de atraso, sem planejamento e com estrutura precária:

Figura 1: Foto de Santa Maria do Herval



Fonte: Extraído de <http://memoriadopovoalemao.blogspot.com.br/2012/11/santa-maria-do-herval.html>

Durante muito tempo, Santa Maria do Herval era habitada por povos indígenas e pré-colombianos. Conforme Rost, Braun, Johann e Schmitt (2010), a diversidade encontrada na cidade, bem como o ambiente propício para a sobrevivência, como pinheiros, frutos, uma

²¹*Teewald* dá surgimento ao nome Herval, onde *Tee* significa Erva (her) e com a palavra Wald (val) – que significa mata – surge o nome Herval.

²²Nome científico da erva-mate, árvore da família das aquifoliáceas.

²³ Um dos seis maiores afluentes do Rio Caí. É o principal curso d'água da Bacia Hidrográfica do Caí, localizada na Região Hidrográfica do Guaíba. Esta bacia é constituída por 42 municípios, e ocupa uma superfície de 5.057 km², o que equivale a 1,8% da área do Estado.

cascata de 125m de queda livre, a presença de cavernas e 139 km² de um cenário com uma natureza encantadora, atraíram os primeiros imigrantes alemães²⁴. Estudos de diversas Instituições de Ensino Superior da região, dentre eles a Faculdades Integradas de Taquara, FACCAT, confirmaram a presença de civilizações milhares de anos antes da chegada dos europeus.

Segundo os autores, nos estudos arqueológicos realizados em Santa Maria do Herval, além de objetos encontrados como panelas de argila, cachimbos, entre outros, foram identificados pelo menos três grupos pré-históricos que ocuparam a região muito antes de sua colonização pelo imigrante germânico. As mais antigas civilizações seriam a Tradição Humaitá²⁵, a Tradição Taquara²⁶ - Kaingang - e a Tradição Tupiguarani²⁷. Foram observadas algumas cavernas presentes na cidade, dentre elas a ‘Caverna dos Bugres’, localizada no centro da cidade, como evidencia a figura 2:

Figura 2: Caverna dos Bugres



Fonte: Extraída do site: <http://turismoeaventura.blogspot.com.br/2008/09/cachoeira-dos-bugres-santa-maria-do.html>

²⁴ Os estudos de Willems (1940) enfatizam que os imigrantes foram chamados de ‘alemães’ por falarem o idioma alemão, no entanto, houve uma heterogeneidade cultural, pois muitos vieram ao Brasil antes da unificação política da Alemanha.

²⁵ Segundo Rost et al (2010, p. 9), a Tradição Humaitá “[...] compreende sítios pré-cerâmicos que não possuem pontas de projétil, mas tem grande proporção de artefatos sobre bloco.”. Concentram-se perto dos rios, onde existe cobertura da floresta subtropical.

²⁶ “Tradição tecnológica e cultural que ocupa ambientes contíguos” (ROST et al, 2010, p. 9), como terras cobertas por floresta subtropical; encosta do planalto e vales de rios cobertos por florestas, com sítios que compreendem aldeias superficiais ou abrigos rochosos.

²⁷ De acordo com o Relatório Técnico do “Projeto de Levantamento Arqueológico no Município de Santa Maria do Herval”, realizado pelo Professor Arqueólogo Jeferson Luciano Zuch Dias da Faculdade de Taquara, FACCAT, em outubro/2006, “[...] tanto a Tradição Taquara quanto a Tradição Tupiguarani têm como marca e característica regional a utilização de utensílios feitos a partir da cerâmica.” (ROST et al, 2010, p. 9).

Conforme Rost et al (2010, p. 177), tudo indica que os primeiros colonos foram encaminhados à Santa Maria do Herval “[...] com o claro objetivo de obter lucros com a comercialização de terras”, cujos maiores interessados eram as autoridades. Quando a primeira leva de colonos que se instalou na cidade saiu da Alemanha – aproximadamente em 1852 – o trabalho na agricultura não estava em boas condições, pois a introdução de novos equipamentos acarretou numa desqualificação da mão de obra, reduzindo a necessidade do trabalho braçal. No entanto, são vários os motivos pelos quais se deu a concentração dos primeiros imigrantes alemães na Região Sul do Brasil.

Controlados por um estado e pela política de colonização do Império - que buscava o colono ideal - um dos fatores que pode ter influenciado na imigração alemã foi a política do branqueamento da população (SEYFERTH, 1990). Essa política destacava 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).

Nas palavras de Woortmann (2000, p. 206), de todas as famílias e pessoas que emigraram para o Brasil em 1824, havia entre elas, sujeitos inconformados “[...] com as recorrentes crises decorrentes de problemas ecológicos, como a grande fome de 1817, e os vitimados pela desorganização social e econômica resultante de constantes guerras e conflitos regionais, assim como pelos escorchantes impostos.”. Inconformados com as condições da Alemanha e passando por diversas crises de sobrevivência, os emigrantes foram forçados a sair da Alemanha, o que nem sempre é dito nos livros sobre a história da Imigração Alemã.

Os sujeitos não cabiam mais naquele contexto da Alemanha pré-unificada, que passava por transformações econômicas e sociais. O peso da estrutura social sobre seus membros já estava cansando-nos, e o quadro econômico, político e principalmente social fez com que muitas famílias emigrassem devido às contribuições dadas pelo governo brasileiro, que além de passagem e alimentação gratuita durante a viagem, ofereciam cidadania brasileira para civis e militares, “[...] doação de 77 ha de terras; seis anos de isenção de impostos e mais ajuda em forma de ferramentas, sementes e animais assim como recursos durante os primeiros 18 meses de instalação.” (WOORTMANN, 2000, p. 206-207).

De acordo com Seyferth (1994), existem diversas causas que podem ter motivado a imigração no Brasil. No entanto, mesmo tendo sido vários os motivos que levaram os alemães a emigrarem ao Brasil, o principal objetivo dessa migração foi o de iniciar, no Brasil, uma vida melhor. A pobreza prevalecia na Alemanha, e muitas pessoas passavam até fome, fora o

sistema agrícola marcado pelo feudalismo e um índice elevado de natalidade entre os camponeses, que ocasionava falta de emprego, fome, e outras crises.

O início da colonização alemã ocorreu a partir de 1824, quando os municípios foram demarcados a partir de picadas ou colônias. A primeira leva de imigrantes que chega funda a região de colonização teuto-brasileira do Rio Grande do Sul juntamente com a *Alte Kolonien*²⁸ que posteriormente constitui a *Neue Kolonien*²⁹, demarcando uma região de influência cultural teuto-brasileira e formalizando sua etnicidade (SEYFERTH, 1994; WOORTMANN, 2000). Mesmo saindo do território alemão, as colônias são vistas pelos imigrantes como sua nova pátria, o que torna lenta a influência da cultura brasileira na cultura alemã, mas não irreversível. (WILLEMS, 1940).

Willems (1940) destaca que o processo de assimilação dos primeiros imigrantes foi difícil, uma vez que conviviam apenas com pessoas que falavam a mesma língua que eles, e viviam em colônias nas quais não moravam povos de outras etnias. O autor destaca que a dificuldade maior ocorreu com os mais velhos que não aprenderam o português por não praticarem-no com os luso-brasileiros, nas picadas.

Conforme Gertz (1994), pela tradição brasileira, a cidadania é ligada a uma questão territorial. É brasileiro todo indivíduo que nasce em território brasileiro. Para o alemão, é considerado alemão todo indivíduo que possui “sangue alemão” (GERTZ, 1994, p. 30), não importando o lugar onde nasceu. Ter-se-ia, dessa forma, sujeitos com cidadania brasileira, mas que pertenceriam “à abstração ‘povo alemão’”, o que conforme Gertz (1994) ocasionou diversas discussões que, agregadas a isso, acarretam no surgimento de organizações que atentavam para que os imigrantes mantivessem seus vínculos culturais, econômicos e sociais com a Alemanha.

Surge, com toda essa luta pela etnicidade e formulação ideológica dos alemães, evidente desde sua chegada, o movimento germanista ou a germanidade, tradução do termo *deutschutum*. (SEYFERTH, 1994). A ideologia dos imigrantes para a criação de uma comunidade étnica teuto-brasileira tem início, segundo os escritos de Seyferth (1994, p. 15), na “[...] visibilidade das diferenças sociais e culturais em relação à sociedade brasileira mais ampla; diferenças associadas à colonização e à conservação de costumes e tradições trazidas da Alemanha.”. O termo grupo-étnico, utilizado na maioria das vezes, é substituído pelo termo comunidade étnica, que privilegia o coletivo.

No que diz respeito às características da comunidade alemã, é destacada como

²⁸ “Colônias mães” – Expressão alemã.

²⁹ “Colônias filhas” – Expressão alemã.

principal a utilização cotidiana da língua alemã. Posteriormente, sobressaem-se as escolas, a religião, a economia baseada na pequena propriedade rural, “[...] a preservação de usos e costumes alemães, da intensidade da vida social expressa pelas muitas associações que assumiram forte caráter étnico.” (SEYFERTH, 1994, p. 15). A língua alemã, com o passar dos anos, começa a se difundir e é vista como símbolo que toma conta da escola, da comunidade, da mídia e se expande para outras províncias.

Surge, com a difusão da língua, dificuldades com relação à identidade. A língua, principalmente para os mais velhos, era tida como um fator identitário responsável pela ligação com a pátria abandonada. Esse período, todavia, dura até meados de 1939, quando ela passa a ser proibida pela Campanha de Nacionalização (1937 – 1945) promovida pelo Estado Novo. É necessário que se entendam os verdadeiros motivos que marcaram a Campanha de Nacionalização, que se originaram, conforme Rambo (1994, p. 43), de uma “base filosófica-ideológica bem definida.”

Para o autor, é necessário questionar o motivo que fez com que os alemães mantivessem sua língua e resistissem em abandoná-la. Afirma Rambo (1994, p. 43): “Será possível que uma pessoa que só fala alemão, que se comporta como alemão e, inclusive, não faz segredo de sua admiração e de sua adesão à germanidade, é capaz, ao mesmo tempo, de assumir plenamente a condição de cidadão brasileiro?”

A Campanha de Nacionalização, de acordo com Seyferth (1994, p. 25), teve grande implicação nas “[...] pronúncias dialetais associadas a uma ampla deturpação de termos e expressões portuguesas devidamente germanizadas.”. Os imigrantes que não aprenderam português nas escolas, principalmente os mais velhos, tiveram pouca aproximação com outros povos que viviam nas picadas, como os luso-brasileiros.

Rost et al. (2010) evidencia que os primeiros anos passados em Santa Maria do Herval foram difíceis para os colonos recém-chegados da Alemanha. Com acessos precários, eles enfrentavam problemas como a mata fechada, a distância entre as colônias, animais ferozes, falta de estradas e alguns passavam até fome. No entanto, aos poucos a vida na comunidade começa a melhorar principalmente pela união das famílias e pela aptidão pelo trabalho coletivo, criação de escolas, preocupação com a saúde e atividade agrícola. Foi necessária a criação de estratégias de sobrevivência e a constituição de uma comunidade a qual, com o auxílio e colaboração de todos os moradores, constitui a atual cidade de Santa Maria do Herval, que mesmo com o passar dos anos, ainda possui vestígios, tradições e costumes da imigração alemã.

A utilização da língua e da cultura alemã, no entanto, ainda persiste e é comum tanto nas áreas rurais quanto nas urbanas. Festas típicas como a *Kartoffelfest*, tradicional festa da batata realizada anualmente no período de emancipação da cidade, no dia 12 de maio, além de ter como finalidade a atração turística, reafirma valores culturais e diferencia os alemães em relação aos outros membros da cidade. Nessa direção, são visíveis os valores associados à eficiência e ao trabalho alemão na manutenção da tradição, seja com festas, gastronomia, costumes, escolas, religião, entre outros.

As principais características no que diz respeito à cidade de Santa Maria do Herval, é a prática do germanismo³⁰. A utilização da língua materna é algo bastante corrente, bem como

[...] os valores veiculados pela religião, a leitura de publicações no vernáculo de origem e o associativismo existente em proporções variadas em todas as regiões coloniais, que ensejaram o desenvolvimento de uma identidade étnica e cultural que se perpetuou por algumas gerações. (VOGT, 2003, p. 52).

Dentre os costumes dos primeiros imigrantes alemães, vale ressaltar que alguns deles foram se modificando quando esses chegaram ao Rio Grande do Sul. Trajes seculares típicos de suas regiões de origem, a adoção do chimarrão como bebida, utilização da farinha de milho, do arroz, e do feijão preto foram alguns costumes que sinalizaram que os colonos tiveram que se adequar aos novos modos de vida adquiridos com os indígenas. Até a língua falada foi se afastando do alemão, dando origem ao dialeto *Hunsrückisch*. Para Vogt (2003), os dialetos

[...] da Pomerânia e do Hunsrück, embora diferentes entre si, mesclaram-se. O próprio contato com os de origem luso-brasileira e a necessidade de designar novos objetos fez com que numerosos vocábulos e expressões híbridas, na realidade uma mistura de palavras portuguesas e alemãs, dessem origem a um linguajar típico na colônia, incompreensível mesmo para os cidadãos alemães. (VOGT, 2003, p. 62).

Chamado de *Hunsrückisch*, dialeto alemão hoje reconhecido como língua, é falado na região sudoeste da Alemanha e tornou-se uma língua franca entre os descendentes de alemães da cidade aqui em estudo. Os dialetos³¹ alemães existentes no sul do país englobam um campo pouco explorado até então (SCHAUMLOEFFEL, 2003). No entanto, o *Hunsrückisch*

³⁰ De acordo com Gertz (1991), o germanismo é uma ideologia e uma prática de defesa da germanidade das populações de origem alemã. A tradução literal da palavra germanismo é *Deutschtum*.

³¹ É comum ouvirmos expressões como: “[...] eles falam um dialeto do alemão” (MCCLEARY, 2007). Do ponto de vista linguístico os dialetos são idênticos às línguas. Se analisados no ponto de vista da sociolinguística, “[...] são línguas que não atingiram a autonomia na imaginação popular.” (MCCLEARY, 2007, p. 14). A língua é utilizada por um grupo cultural para servir suas necessidades comunicativas e expressivas. Trata-se de uma ferramenta social, não de um símbolo, e a principal preocupação dos linguistas é quando ela começa a se extinguir e perder falantes nativos.

expandiu-se na chegada dos primeiros alemães no sul do país, mesmo sendo utilizado apenas numa região da Alemanha, e é hoje o principal meio de comunicação dos colonos de Santa Maria do Herval.

Da chegada dos primeiros imigrantes à Santa Maria do Herval até os dias atuais, a linguagem vem mostrando destaque na cultura da cidade, marcada por eixos centrais, tais como religião, escola, casas comerciais, sociedades de canto e, principalmente, a atividade agrícola (ROST et al., 2010). Somado a isso, sabe-se também, por meio de Rost et al (2010), que durante séculos a estrutura agrária no Brasil baseava-se no latifúndio, e a mão-de-obra nas fazendas era o trabalho escravo dos negros. No início do século XIX, com a imigração alemã no sul do Brasil, surge “[...] um novo sistema fundiário: a pequena propriedade rural familiar.” (ROST et al, 2010, p. 215).

Nesse sistema de pequena propriedade rural,

[...] cada família possuía seu lote de terra, no qual se produzia tudo o que precisava para a própria subsistência da família. As sobras das suas produções, como arroz, feijão, milho, cevada, batata..., eram comercializados nas vendas³² coloniais ou trocados, negociados por outros produtos necessários na propriedade, como sal, café, tecidos e outros utensílios necessários. (ROST et al, 2010, p. 215).

No sistema fundiário adotado pelos colonos imigrantes, cada família tinha seu próprio padrão. A economia da cidade girava em torno do cultivo da batata inglesa e, nos dias atuais, é diversificada, possuindo diversos hortifrutigranjeiros, criação de frangos em aviários e gado leiteiro como práticas agrícolas. No entanto, a importância alimentícia e econômica da batata para a cidade de Santa Maria do Herval é nítida. Na figura 3, pode-se visualizar a imagem de um produtor na lavoura:

³² A ‘venda’ era parte integrante e essencial nas colônias. Lá se encontrava de tudo: café, açúcar, farinha, sal, bebidas, tecidos, chapéus, tamancos, ferragens, etc. Era o centro das compras e das vendas, a parada dos viajantes, o ponto de encontro, o elemento de coesão desses colonos que viviam isolados em seus lotes. Era o lugar onde se realizavam festas, bailes e reuniões, e também onde se tinha acesso à informação.

Figura 3: Produtor na lavoura

Fonte: Extraída e adaptada do site <http://www.verdepertolugares.com.br/node/391#.VKLMbV4AFE>

Nativa da América do Sul, da Cordilheira dos Andes, onde foi consumida por populações nativas há mais de 8.000 anos, a batata também é conhecida como *salamun tuberosum* ou batata-inglesa. Os colonos imigrantes plantavam batatas em pequenas quantidades para o consumo familiar desde o início do século passado. O que não era consumido era vendido aos comerciantes locais que as transportavam de carreta para Sapiranga, Novo Hamburgo e São Leopoldo.

Vale ressaltar, no que diz respeito à transformação da estrutura agrária do Rio Grande do Sul, que esta deu origem a uma organização baseada na pequena propriedade familiar (SCHWARTZ; SALAMONI, 2009). Os produtos cultivados, que vão de criações de animais até a plantação de diferentes verduras e legumes, fornecia aos primeiros imigrantes alimentos suficientes, que antigamente eram trocados ou vendidos. No século XXI, mesmo com as mudanças que estão ocorrendo na agricultura familiar, estes meios de subsistência ainda são valorados pelos colonos, e, embora a colheita não seja utilizada para a venda e obtenção de lucro, a aposentadoria é utilizada para esse fim.

Quanto à arquitetura da cidade, essa lembra as casas da Alemanha pelo seu estilo *enxaimel*³³, trazido pelos imigrantes alemães no final do século XIX. A técnica do *enxaimel* vem do período renascentista, e foi desenvolvida em alguns lugares da Europa. Embora

³³ Também conhecido no sul do país como "Fachwerk", trata-se de “[...] um estilo arquitetônico que consiste na junção de peças de madeira nas formas horizontal, vertical e inclinada, formando um sistema rígido, preenchido com materiais de vedação como taipa, adobe e tijolos. Embora seu desenvolvimento maior tenha sido na Alemanha e regiões vizinhas especialmente no período renascentista, o povo etrusco, habitante da região da península itálica, já praticava a técnica no século VI a.C. [...]”. (ESPÓSITO, 2007, p. 267)

muitos pensam o contrário, o estilo *enxaimel* não é uma criação específica dos alemães, mas apresenta sua base na região (ESPOSITO, 2007). Vale destacar que a reprodução da arte e da técnica sempre acompanha o homem e se modifica constantemente, adaptando-se às condições locais.

A figura 4 apresenta o atual Museu Histórico Municipal de Santa Maria do Herval, construído por imigrantes alemães que utilizaram a técnica *enxaimel*. Tal técnica consiste na montagem da estrutura apenas por encaixe, sem a utilização de pregos ou parafusos. A figura 5 apresenta uma casa enxaimel de 1840, localizada em Morro dos Bugres Baixo, localidade do interior de Santa Maria do Herval.

Figura 4: Museu Histórico Municipal de Santa Maria do Herval



Fonte: Extraída do *site* <http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=1155649>

Figura 5: Casa do professor Müssnich, localizada no Morro dos Bugres Baixo, Santa Maria do Herval



Fonte: Extraída e adaptada do *site* <https://www.flickr.com/photos/drcarraro/13194307153/in/photostream/>

As figuras 4 e 5 trazem à tona algumas considerações a respeito do contexto da época. O estilo enxaimel, também conhecido no sul do país como "Fachwerk", trata-se de

[...] um estilo arquitetônico que consiste na junção de peças de madeira nas formas horizontal, vertical e inclinada, formando um sistema rígido, preenchido com materiais de vedação como taipa, adobe e tijolos. Embora seu desenvolvimento maior tenha sido na Alemanha e regiões vizinhas especialmente no período renascentista, o povo etrusco, habitante da região da península itálica, já praticava a técnica no século VI a.C. [...]. (ESPÓSITO, 2007, p. 267)

Tais características encontram-se presentes tanto na figura 4 quanto na figura 5, e ainda que essas demonstrem aspectos em comum no que diz respeito à arquitetura, é perceptível na figura 4 um estilo enxaimel do interior como um lugar idealizado. Seu contexto atual, sua pintura, sua fácil localização na zona central da cidade e demais aspectos evidenciam tais considerações. Já a figura 5, ao enunciar uma casa antiga de 1840 numa localidade que não compreende a zona urbana de Santa Maria do Herval, em condições precárias e inabitáveis, apesar de ter rendido uma bela fotografia apresenta o campo como um lugar de dificuldade, de abandono e de difícil acesso.

Por conseguinte, e após apresentar o contexto da cidade e como se deu sua constituição cultural utilizando como aporte teórico a história da Imigração Alemã da cidade, são escolhidos, numa amostra intencional, três colonos descendentes de imigrantes alemães de baixa escolarização que trabalharam na agricultura, residentes na zona rural de Santa Maria do Herval. A amostra intencional, de acordo com Mayan (2001), sugere que o autor escolha os sujeitos de pesquisa respondendo questionamentos tais como: “Quem pode me fornecer as melhores informações referentes à pergunta da minha pesquisa?”.

Tal escolha possibilita que o pesquisador utilize um critério para a escolha dos indivíduos envolvidos na pesquisa, podendo chegar com maior facilidade a resultados favoráveis. Assim, definem-se alguns critérios para a escolha dos sujeitos participantes dessa pesquisa. Um deles, respaldado na concepção de Ascher (1996), foi a baixa escolarização. O fato de residir no interior, terem trabalhado sempre na agricultura e terem sido indicados para fazerem parte desse estudo por historiadores do município também constituíram critérios de escolha.

Com a modificação ocorrida no meio rural a partir da década de 1970, optou-se, neste estudo, por estruturar perguntas aos sujeitos de pesquisa baseadas em suas atividades laborais de antigamente e nos seus primeiros anos de escolarização. Acredita-se que, nesse tempo histórico, o modelo dominante e moderno ainda não havia tomado conta do meio rural e de

suas formas de vida, apresentando menor possibilidade de ter contato com o conhecimento científico em suas práticas, vivências e formas de vida.

Diante dessas afirmações, as narrativas dos sujeitos foram analisadas em relação ao que Foucault (2003) define como “conjunto de acontecimentos discursivos” situados numa dimensão histórica, uma vez que suas trajetórias perpassam épocas diferentes no social. Conforme Foucault (2003, p. 258): “Em um certo sentido, não somos nada além do que aquilo que foi dito, há séculos, meses, semanas”, e nessa linha, as perguntas foram direcionadas às experiências vividas pelos sujeitos nos seus primeiros anos de estudo e trabalho, gerando narrativas. Todos os indicados falavam apenas a língua alemã, o que não interferiu no estudo pelo fato da pesquisadora a dominar desde os tempos de criança.

3.2 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Para atingir os objetivos deste estudo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com auditoria para a análise dos discursos. Para Godoy (2005), ao realizar entrevistas por meio de uma interação social, é essencial que os objetivos sejam claros, e que a seleção dos sujeitos seja realizada a partir de critérios previamente estabelecidos,

[...] cuidando-se que haja uma caracterização detalhada deles. Acresce-se a isto a descrição cuidadosa dos contextos físicos, sociais e interpessoais onde o estudo ocorreu e do tipo de pesquisa qualitativa adotado. Embora alguns pesquisadores pareçam supor que as estratégias de coleta de dados e formatos de análise sejam evidentes para o leitor e não requeiram explicações adicionais, um estudo de qualidade deve se preocupar em detalhar tais procedimentos. (GODOY, 2005, p. 57).

Estudos de Lüdke e André (1986) também apontam a entrevista como um instrumento básico para a coleta de dados numa investigação. As autoras argumentam que, diferente de outros instrumentos de pesquisa, que criam uma relação de hierarquia entre pesquisador e sujeito de pesquisa, é criada, na entrevista, uma relação de interação que influencia quem pergunta e quem responde. Nas entrevistas semiestruturadas, “[...] não há uma imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33)

Trata-se, assim, de um ato discursivo produzido pelo pesquisador e sujeitos de pesquisa, gerado pelas expectativas de ambos. Ao analisar a função das entrevistas, Silveira (2002, p. 126) enfatiza que não existem 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.”.

De acordo com Godoy (2005, p. 90), para validar a entrevista ou qualquer instrumento de coleta de dados, o apropriado seria “[...] fornecer ao participante a transcrição de sua entrevista para que ele possa confirmar suas informações ou voltar ao informante para esclarecer pontos obscuros tem sido prática comum entre os pesquisadores.”. No entanto, como os sujeitos entrevistados não falam português, foi realizada uma auditoria³⁴ conforme apêndice B³⁵ para validar as entrevistas traduzidas pela pesquisadora, o que imprime credibilidade à tradução e garante sua veracidade e autenticidade.

Esse processo é realizado nas pesquisas científicas por existir a possibilidade de o pesquisador ampliar o que o entrevistado narra, interpretando sua fala numa perspectiva diferente ou conveniente a sua pesquisa, o que pode acarretar na “[...] covariação de fenômenos em ambientes naturais.” (GODOY, 2005, p. 88). Após cada entrevista, com a utilização de um gravador, foram realizadas as transcrições integralmente da língua *Hunsrückish* para o português, pela própria pesquisadora, que procurou seguir fielmente as narrativas dos sujeitos entrevistados.

3.3 DEMARCANDO OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o intuito de preservar a originalidade de cada discurso e partindo do pressuposto de que cada sujeito se constitui pela sua unicidade e na diversidade de suas vivências, para produzir compreensões sobre os discursos e analisá-los com lentes foucaultianas, utilizou-se como método a análise genealógica do discurso (FOUCAULT, 2013).

Para uma melhor compreensão da análise utilizada nesse estudo, explicita-se a noção de discurso e enunciado. Foucault (2007, p. 56) concebe o discurso como “[...] regras e práticas que constituem um modo de dar sentido à determinada materialidade, produzem conceitos, determinando o que pode ser dito em determinado momento histórico.”. No entanto, a noção de discurso torna-se mais explícita em *A Arqueologia do saber*³⁶, quando o

³⁴ Para garantir a fidedignidade do produto alcançado, Lincoln e Guba (1985) propõem uma auditoria para garantir que boas práticas de pesquisa serão adotadas. Nesse processo, sugere-se ainda o critério de confirmabilidade, que envolve a qualidade dos resultados examinando-se se eles decorrem dos dados coletados, se as inferências obtidas não são espúrias, se as categorias de análise são apropriadas e se há clareza no modelo teórico desenvolvido. A declaração encontra-se no apêndice B desta dissertação.

³⁵ Vale ressaltar que o documento em apêndice foi assinado em data anterior à defesa (maio/2015), enquanto o título do trabalho era *Etnomatemática, poder, saber: uma análise do discurso de colonos descendentes de alemães da região do Vale do Rio dos Sinos*. Após avaliações, o título foi alterado.

³⁶ Obra publicada em 1969.

filósofo chama a atenção para não se prender a ele apenas como um conjunto de signos “[...] mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falamos.” (FOUCAULT, 2013, p. 60). Mais do que feitos de signos, Foucault (2013, p. 58) sugere que se encontre o que está escondido no discurso, mas que seja mantida sua coerência fazendo-o surgir “[...] na complexidade que lhe é própria [...]”, pois ao utilizar mais do que signos para designar as coisas, é esse ‘mais’ que é preciso fazer brotar.

Fischer (2001), nessa mesma linha, destaca que o discurso não pode ser entendido apenas como um ato de linguagem. Ao adotar uma perspectiva foucaultiana, a autora destaca que o discurso como prática social sempre será produzido em razão do poder, pois é por meio de uma economia dos discursos de verdade que existe a possibilidade do seu exercício.

Os discursos são tomados como ‘conjuntos de acontecimentos discursivos’³⁷, situados numa dimensão histórica, pois perpassam épocas diferentes no social e constroem subjetividades. O verdadeiro sentido do discurso se encontra subjetivado nele, e nesse sentido não é necessário que se busque o que não se encontra nele, pois não há nada onde nada foi dito. Analisar o discurso é descobri-lo, não realizar deduções, pois a dedução, conforme Veiga-Neto (2004), é uma técnica que utiliza regras lógicas, levando os sujeitos a tirarem conclusões verdadeiras sobre os fatos. O discurso não trata disso, ele é autônomo e apresenta suas próprias regras.

Ao definir o enunciado, Foucault (2013, p. 39) aponta:

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 consequências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem.

O filósofo ressalta que o enunciado trata de “[...] uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que [estas] apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço.” (FOUCAULT, 2013, p. 99). Interrogando a linguagem, é necessário um esforço para interpretar o que realmente foi dito, pois “[...] por mais que o enunciado não seja oculto, nem por isso é visível; ele não se oferece à percepção como

³⁷ Foucault sublinha sua compreensão de acontecimento ressaltando que este “[...] 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.” (FOUCAULT, 1996, p. 57-58).

portador manifesto de seus limites e caracteres. É necessária uma certa conversão do olhar e da atitude para poder reconhecê-lo e considerá-lo em si mesmo.” (FOUCAULT, 2013, p. 135).

Nesse sentido, pode-se utilizar das palavras de Veyne (2009), quando o autor destaca que o enunciado não precisa estar escondido para ser invisível. Conforme o autor é essencial que se tenha “[...] conversão do olhar e da atitude para poder reconhecê-lo e concebê-lo em si mesmo. Talvez ele seja esse demasiado conhecido que se esquivava sem cessar, talvez ele seja [uma] transparência demasiado familiar.” (VEYNE, 2009, p. 23). É preciso um olhar mais intenso para perceber o significado dos enunciados, que conforme Veiga-Neto (2004), não se restringem a palavras com distintas regras gramaticais.

Tal como Veiga-Neto (2004), Díaz (1993) e Deleuze (1991) destacam que o enunciado não trata apenas de palavras e regras gramaticais. Para Díaz (1993, p. 16), o enunciado diz respeito a “[...] um ‘saber’ que responde a regras de formação vigentes em uma época dada.”. De maneira semelhante, Deleuze (1991, p. 29, grifos do autor) destaca seu entendimento sobre enunciado afirmando que esse se trata de “[...] formações que apenas se destacam de seus *corpus* quando os sujeitos da frase, os objetos da proposição, os significados das palavras *mudam de natureza*, tomando lugar no ‘diz-se’, distribuindo-se, dispersando-se na espessura da linguagem.”.

Descrever o enunciado, no entendimento de Fischer (2001, p. 202), consiste em “[...] apreendê-lo como acontecimento, como algo que irrompe num certo tempo, num certo lugar.”. Apoiado num conjunto de signos, para a autora (2001, p. 201), o enunciado está presente “[...] na transversalidade de frases, preposições e atos de linguagem”, não sendo esgotado pela língua nem pelo sentido.

No que se refere à análise genealógica, de forte inspiração nietzschiana, tal análise não se preocupa apenas em buscar a origem, e sim, “[...] escutar a história, em seu próprio funcionamento, em sua própria materialidade.” (FOUCAULT, 2013, p. 67). Procura, assim, desnaturalizar o que é visto como se estivesse sempre aí. Para Foucault (1979, p. 17), buscar tal origem “[...] é tentar reencontrar ‘o que era imediatamente’, o ‘aquilo mesmo’ de uma imagem exatamente adequada a si; [...] é querer tirar todas as máscaras para desvendar enfim uma identidade primeira”. A pesquisa de origem busca o local em que tudo está perfeito, constituindo uma metafísica, respondendo o porquê do surgimento dos saberes e como eles se transformam por meio das práticas discursivas. No entanto, são examinados os diversos modos pelos quais o discurso se desempenha num sistema estratégico de poder.

Se Foucault (2003) se interessa na análise do discurso, é com o objetivo de saber o que

[...] nos acontece hoje, no que somos, no que é nossa sociedade. Penso que há, em nossa sociedade e naquilo que somos, uma dimensão histórica profunda e, no interior desse espaço histórico, os acontecimentos discursivos que se produziram há séculos ou há anos são muito importantes. Somos inextricavelmente ligados aos acontecimentos discursivos. (2003, p. 258).

O material coletado, analisado numa perspectiva foucaultiana, será organizado e identificado de acordo com o que Veiga-Neto (2004, p. 117) enfatiza acerca da realização de uma análise do discurso, na qual “[...] é preciso ler o que é dito simplesmente como um *dictum*, em sua simples positividade.” Não se busca o que está oculto, pois até mesmo “[...] os silêncios são apenas silêncios, para os quais não interessa procurar preenchimentos; eles devem ser lidos pelo que são e não como não-ditos que esconderiam um sentido que não chegou a tona do discurso.” (VEIGA-NETO, 2004, p. 117).

Desse modo, ao identificar os processos de geração, organização e difusão dos saberes dos sujeitos entrevistados, não basta conceber os discursos como um mero instrumento de diagnóstico. É preciso pensar nas condições históricas que permitiram determinadas narrativas e não outras, e, nesse sentido, na análise genealógica, os saberes e os discursos são analisados em “[...] constante tensão com práticas de poder.” (VEIGA-NETO, 2004, p. 70).

Sob a ótica de Veiga-Neto (2004, p. 141), o saber se organiza para criar uma “vontade de poder”, elemento que funciona como condutor do poder, daí a expressão “poder-saber”. Para o autor (2004, p. 142), na genealogia Foucault analisa o poder microscopicamente, tomando-o como “[...] um poder molecular, que se distribui capilarmente. A descrição e o entendimento de uma microfísica do poder é o horizonte da genealogia.”

Para compreender o poder, é adotado o que Ewald (1993) destaca como ‘o ponto de vista do corpo’ (EWALD, 1993, *apud* VEIGA-NETO, 2004, p. 143). O micropoder que atua sobre o sujeito tem como efeito a domesticação e a produção de saberes, e, nesse sentido, conforme Veiga-Neto (2004), a genealogia torna-se uma tecnologia que trabalha sobre o corpo com uma metodologia que busca o poder no contexto histórico, não no sujeito que foi constituído. Enquanto a arqueologia procura examinar o discurso, a genealogia, a partir dos discursos, coloca em jogo os saberes.

Ao ‘descrever uma gênese do tempo’, a análise trata, sob a ótica de Foucault (2002, p. 14), de uma ‘insurreição de saberes’ “[...] contra os efeitos centralizadores de poder que são vinculados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa.”. Conforme Veiga-Neto (2004, p. 71), a genealogia mostra que a construção das verdades históricas é baseada em interpretações que têm sido impostas. Diante disso, com uma análise genealógica é possível “[...] desnaturalizar, desessencializar

enunciados que são repetidos como se tivessem sido descobertos e não invenções.”. A genealogia de Foucault conduz ao entendimento de que os saberes são determinados pelas relações de poder.

Não se trata da origem do objeto, “[...] mas *como/de que maneira e em que ponto* ele surge.” (VEIGA-NETO, 2004, p. 72, grifos do autor). Entendida como um modo de ver e entender as coisas, ao problematizar como os saberes foram gerados, organizados e difundidos, a genealogia possibilita visualizar de maneira holística o processo de constituição desses saberes por meio do discurso, questionando ‘como as coisas chegaram a ser como são’, uma vez que considerar o passado na análise genealógica é essencial. Nietzsche (2001), em seu método genealógico, destaca o passado como essencial para encontrar uma verdade, mas não uma obsessão pela verdade, pois “já não cremos que a verdade continue verdade, quando se lhe tira o véu [...]” (NIETZSCHE, 2001, p. 15).

Não se partiu de um ponto único. Por meio dos discursos foram buscadas as diversas possibilidades de início, compreendendo que a constituição desses saberes se deu pelas diversas práticas, possíveis num determinado momento histórico. A genealogia “[...] trabalha com pergaminhos embaralhados, riscados, várias vezes reescritos” (FOUCAULT, 1992, p. 15) que capturam o poder microscópica e fisicamente. Essas teorizações foram tomadas como ferramentas para analisar os dados, entendendo que a análise genealógica do discurso como método de análise permite que sejam compreendidas as relações de poder presentes nas narrativas dos sujeitos.

As ideias até aqui apresentadas foram determinantes para a emergência de três subseções derivadas das narrativas que foram analisados. As unidades serão explicitadas a seguir, juntamente com algumas conclusões.

4 DA COLHEITA: AS NARRATIVAS DOS COLONOS

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. (FOUCAULT, 1988, p. 13)

As narrativas dos colonos entrevistados constituem o presente capítulo. Interpretadas com o auxílio dos aportes teóricos de Michel Foucault, essas narrativas foram analisadas por meio de lentes foucaultianas, análise na qual se almejou perceber as práticas discursivas desses colonos ‘além do que foi dito’, ficando no nível de existência das palavras carregadas de significados quase sempre ocultos e distorcidos, cheios de signos que não são visíveis de imediato (FOUCAULT, 1979, 2013).

Analisar as narrativas dos colonos alemães, nesse sentido, significa sair da fácil interpretação daquilo que foi dito, e analisar as práticas vivas que se encontram em seu interior, buscando no que foi dito aquilo que ficou subjetivo. Trata-se de uma tentativa de realizar um jogo de representações, como feito por Foucault (1999a) em *As palavras e as coisas*. No capítulo *Las meninas*, o filósofo interpreta um quadro do pintor Velásquez (1656) em termos de representação e sujeito, como se no primeiro capítulo já houvesse um resumo do que estava contido em toda obra. E o que é a linguagem, o que é o discurso se não um processo de representação e análise?

É com base nos aportes teóricos de Foucault (2002, 2007) que este capítulo apresenta a análise do poder disciplinar e as técnicas de controle utilizadas pela disciplina no período escolar dos sujeitos entrevistados e as conclusões quanto à identificação dos processos de geração, organização e difusão dos seus saberes. Nesse sentido, busca-se examinar a produção dos “[...] efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos” (FOUCAULT, 1979, p.7) e apontar de que modo o poder era exercido no período escolar dos sujeitos.

Tornou-se elemento essencial para este estudo a análise das experiências e das práticas exercidas pelos colonos na década de 20 até a década de 60, principalmente. Assim como o estudo de Bello (2006, p.62), essa investigação almeja passar longe de “[...] uma descrição de processos culturais e/ou linguísticos.”. Pretende analisar as narrativas dos sujeitos entrevistados por meio da genealogia, uma vez que suas práticas, modos de saber e fazer encontram-se em constante contato com as relações de poder.

É válido ressaltar que, no momento em que os sujeitos foram entrevistados, certa situação de ‘poder’ me envolvia. Knijnik (2004) destaca que, ao fazer perguntas,

[...] sou eu a pesquisadora que está realizando o trabalho acadêmico, que tenho o ‘mando’ do processo e sou eu, posteriormente, que publico artigos e participo de congressos nos quais conto a ‘minha’ versão sobre o que observei, sobre o que compreendi de suas vidas, de seu mundo, o que inclui seus modos de lidar matematicamente com a vida. (p. 2)

Ao narrar, conforme Larrosa (2002), os sujeitos estão falando sobre o que lhes acontece, e no momento das entrevistas, enquanto narrava, eu também era narrada. A ansiedade apontada tanto pela pesquisadora quanto pelos sujeitos de pesquisa criava questionamentos como: o que será que vão contar? E da parte dos entrevistados: o que será que ela quer ouvir? As relações de poder exercidas por mim também foram exercidas pelos sujeitos no momento em que, dependendo do que dissessem a respeito de suas trajetórias de vida, esse estudo alcançaria outros resultados. Não é possível livrar-se das relações de poder presentes ao longo da pesquisa, cabe ao pesquisador incluir esses fatos ocorridos em seus estudos (KNIJNIK, 2004).

Algumas conversas com os sujeitos ao longo da entrevista, que assim como destaca Giongo (2008) teriam sido consideradas improdutivas num primeiro momento por não possuírem relação direta com o objetivo deste estudo, foram decisivas e cruciais para que fosse estabelecida uma relação de confiança com os colonos. Isso fez com que fosse percebido que, na medida em que os sujeitos narravam, subjetividades eram produzidas por parte deles e da pesquisadora.

Prontos, e sempre recebendo-me com um chimarrão, os colonos mostraram-se solidários e muito receptivos. Os convites para almoços e jogos de carta e os lugares reservados perto do fogão a lenha são apenas alguns indícios do quão receptivos e ansiosos estavam quando nos encontrávamos para a realização das entrevistas. Algumas vezes, falavam frases como: *‘mas olha como eu to vestido’*; *‘mas o que tu vai perguntar? Eu não sei nada’*; *‘porque tu tá fazendo esse trabalho?’* *‘Ahh, tu é neta dos Kroetz, né?’*. Essas perguntas me aproximaram dos colonos e fizeram com que eu me sentisse ‘mais à vontade’, pois mais do que perguntar, resalto o quanto foi importante saber ouvir para que se estabelecesse um vínculo de confiança.

Utilizando como ponto de partida as narrativas dos entrevistados e partindo de uma visão mais ampla dos seus contextos cotidianos, ao olhar ‘para dentro’ de suas falas, algumas categorias parecem se sobressair. Emergem, dessa maneira, um conjunto de pontos principais

que representam os dados coletados, que nortearam a seleção das falas mais significativas. As narrativas foram destacadas em etapas, que geraram três unidades de análise apresentadas nas subseções que constituem este capítulo. A primeira, intitulada *4.1 As escolas alemãs e suas relações de poder*, caracteriza o objetivo das primeiras escolas alemãs. Tem como foco identificar o modo como os sujeitos de pesquisa foram alfabetizados e como a escola agia sobre eles. A segunda, *4.2 Dos seus saberes: um olhar etnomatemático*, analisa as narrativas dos colonos acerca de suas práticas agrícolas. Realizada sob um enfoque matemático, a análise utiliza, principalmente, as teorizações da Etnomatemática e seus entrecruzamentos com o Segundo Wittgenstein. Por fim, *4.3 Espaços de inflexibilidade: o rural e o urbano* analisa a forma de vida dos sujeitos de pesquisa e seus filhos, aproximando o espaço rural e o espaço urbano com as ideias contemporâneas sobre esses dois meios.

Com o intuito de apresentar alguns excertos da entrevista realizada com os sujeitos, bem como alguns fatores subjetivos percebidos na entrevista, apresenta-se uma breve contextualização dos três sujeitos entrevistados.

A entrevistada A possui noventa e dois anos e trabalhou na agricultura até os sessenta e dois. Mãe de treze filhos, demonstrou muito interesse em ajudar na pesquisa, embora afirmasse pensar que não auxiliaria pelo fato de não ter tido muito estudo. Assim como o sujeito B e C, ela estudou até a 4ª série. Ao explicar à entrevistada a respeito da pesquisa, ela demonstrou curiosidade, não sabendo exatamente como poderia auxiliar. Ao questionar sobre o tempo que ainda terei que estudar, comenta que sua entrevista não me auxiliaria, pois afirma que não sabe muita coisa, pois ‘praticamente não teve estudo’. Cita, então, o nome de alguns colonos da cidade que trabalham com maquinários, tiveram mais estudo e que sabem mais que ela.

O entrevistado B, com oitenta e cinco anos e também aposentado, começou a trabalhar na roça desde pequeno, assim como os outros entrevistados. A época para a qual as narrativas foram direcionadas evidencia as atividades que envolviam o campo como os únicos meios de subsistência das famílias que viviam na zona rural da cidade. Ao visitá-lo, o entrevistado questiona: “*Tu mora em casa ainda, né?*”; “*Não, agora eu moro em Porto Alegre.*” (pesquisadora); “*Porto Alegre? Ué?*” (entrevistado C); “*Sim, eu estudo lá. Mas quase todo final de semana estou aqui. Gosto daqui.*” (pesquisadora); “*E tu sabe falar tudo em alemão ainda, né?*” (entrevistado C); “*É, sei sim [risos]*”.

O entrevistado C, com setenta e nove anos e também aposentado, sente muito por não poder ter continuado os estudos, afirmando que o que aprendeu até a 4ª série equivale à mesma coisa que se aprende na 1ª série hoje em dia. Destacou, também, que aprendeu mais na

estrada do que na escola. Ao entrar em contato com o entrevistado, ele questiona: “*Mas pra que tu precisa disso?*”; “*É pra um trabalho da universidade. Estou fazendo um trabalho com alguns agricultores aqui da cidade.*” (pesquisadora); “*Hummm... mas eu não sei nada, como eu vou te ajudar?*”.

Em função de os entrevistados possuírem mais idade, suas narrativas dizem respeito às suas trajetórias de vida e suas vivências. É válido ressaltar que não é pretensão deste estudo encontrar a presença de práticas e classificá-las em diferentes áreas como Matemática, Geografia, Biologia e outros, mas sim, por meio dos enunciados dos sujeitos, identificar como seus saberes foram gerados, organizados e difundidos.

Na medida em que os dados foram analisados, procurou-se identificar os saberes dos entrevistados em seu tempo e espaço, indo ao encontro do que redigem Altrichter, Posch e Somekh (1996, p. 192), ao destacarem que o simples ato de escrever é uma maneira de analisar os fatos e as dificuldades encontradas, é “[...] um indício de que escrever significa aprofundar nossa pesquisa e nossa reflexão.”.

Conforme Veiga-Neto (2004), ao adotar uma perspectiva foucaultiana,

[...] não devemos partir de conceitos, nem devemos nos preocupar em chegar a conceitos estáveis e seguros em nossas pesquisas, já que acreditar que eles tenham tais propriedades é acreditar que a própria linguagem possa ser estável e segura – uma suposição que não faz o mínimo de sentido nessa perspectiva. (p. 22).

A respeito de não se preocupar em chegar a resultados concretos, pode-se corroborar a ideia do autor à de Corazza e Tadeu (2003), quando esses destacam que a interpretação é uma invenção. Nesse sentido, “[...] quem interpreta não descobre a ‘verdade’; quem interpreta a produz. Não se trata de uma atividade hermenêutica – descobrir um significado oculto, pré-existente; mas de uma atividade poética – criar um significado novo, inédito.” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 40). Se as perguntas realizadas aos sujeitos entrevistados tivessem sido diferentes, o resultado alcançado nesse estudo seria outro, uma vez que a interpretação realizada é o resultado do ponto de vista do pesquisador e da sua subjetividade. Não se trata exclusivamente de comunicar resultados definitivos da análise, pois não foi pretensão desse estudo alcançar generalizações, mas, sim, ensaiar e questionar “[...] alternativas para que elas [as coisas] venham a funcionar e acontecer de outras maneiras.” (CORAZZA; TADEU, 2003, p.22).

4.1 AS ESCOLAS ALEMÃS E SUAS RELAÇÕES DE PODER

No que diz respeito às primeiras escolas alemãs, conforme estudos de Emilio Willems (1980), a tentativa de conservar determinados valores e manter a cultura alemã remeteu, no início da imigração alemã, à criação de centros de resistência à assimilação³⁸ na escola e na igreja, principalmente. Para defender as ideologias dos imigrantes alemães, conforme Seyferth (1990, 1994), foi criado o *deutschtum*, o germanismo. A luta por essa ideologia e isolamento social do povo alemão foram alguns fatores que tornaram lento o processo de assimilação à cultura brasileira (WILLEMS, 1940, 1980).

As primeiras escolas alemãs foram criadas pelos próprios imigrantes como efeito do descaso do governo da província em relação à educação dos imigrantes. Isso pode ser confirmado pelas palavras de Seyferth (1990, p. 82), ao ressaltar que o surgimento das escolas não se deu apenas “[...] por motivos étnicos, mas sobretudo porque o governo brasileiro não deu maior atenção à questão do ensino e, o que é mais grave, ao ensino primário, nas regiões povoadas com imigrantes.”. Para evitar fatores como o analfabetismo, por exemplo, os próprios imigrantes criaram suas escolas, o que proporcionou certa consequência no decorrer dos anos: “[...] milhares de descendentes de imigrantes foram instruídos na língua alemã e com precário conhecimento da língua oficial brasileira.” (GREGORY, 2013, p. 24).

De acordo com Willems (1980), a criação das escolas alemãs vinculadas à igreja católica e evangélica no início da imigração alemã foi um grande exemplo de resistência cultural e aculturação, o que contribuiu para um isolamento étnico-cultural. Ao serem ignorados pelo poder público, os próprios alemães continuaram preservando suas tradições e falando seu dialeto, o que acarretou numa resistência cultural em relação à utilização da cultura brasileira pelos imigrantes alemães, entendida como uma resistência que visava defender a liberdade dos sujeitos. O papel da resistência às relações de poder passa a ser estudado por Foucault no final de sua carreira (1978-1984).

³⁸ “O processo de assimilação consiste no aparecimento de atitudes novas emocionalmente associadas a valores culturais novos com que o imigrante vai estabelecendo contatos.” (WILLEMS, 1946, p.17). O autor (1946, p. 30) ainda ressalta que a incorporação de novos valores se dá em série e não simultaneamente, fazendo com que “[...] o comportamento dos imigrantes seja dirigido em parte por padrões antigos, e em parte por padrões novos.”.

4.1.1 Da resistência dos sujeitos e da Campanha de Nacionalização como um mecanismo regulador

Na definição de poder utilizada por Foucault, a existência da liberdade se apresenta como fundamental, pois garante aos sujeitos sobre os quais o poder é exercido a possibilidade de reação. Nessa perspectiva, Foucault é muito preciso ao enfatizar que não existe poder sem liberdade. Conforme Veiga-Neto (2004), para o filósofo, “[...] o poder se dispõe numa rede, na qual há, de fato, pontos de resistência que são gerados, umas vezes amplamente, e outras de maneira transitória e minúscula, mas sempre móvel.” Sempre é possível exercer uma reação, problematizá-la, resistir, e, para isso, vale-se também do poder.

Nessa linha, Castelo Branco (2008) destaca que o filósofo se interessa nos estudos das lutas de resistência que constituem uma nova economia das relações de poder. Tais lutas, contra a forma de exploração, são lutas tanto étnicas quanto sociais e religiosas e acabam por se tornarem lutas contra o assujeitamento e os diferentes modos de submissão.

A respeito das lutas de resistência, Castelo Branco (2008, p. 245, grifos meus), baseado em Foucault (1994), afirma que essas dizem respeito a “[...] lutas de resistência contra o gigantesco aparato, técnicas e procedimentos desenvolvidos para **conhecer, dirigir e controlar as vidas das pessoas**, seus estilos de existência, suas maneiras de sentir, avaliar, pensar.” São lutas contra o processo de normalização. Veiga-Neto (2004), em sua obra *Foucault & a Educação*, descreve de maneira sucinta o pensamento do filósofo francês, o qual destaca os pontos de resistência situados no poder, afirmando: “A resistência ao poder não é a antítese do poder, não é o outro do poder, mas é o outro numa relação de poder – e não de uma relação de poder.” (VEIGA-NETO, 2004, p. 151-152). Nessa perspectiva, os sujeitos que se submetem ao poder, também o exercem.

A resistência ao poder, vista como a luta de resistência dos alemães aos costumes brasileiros, fez com que a aproximação dos colonos com a cultura brasileira se tornasse cada vez mais lenta, formando o *deutschtum*, termo traduzido pela palavra germanidade. Aos poucos, a etnicidade dos alemães no Brasil estava sendo formada, e diante dessas afirmações, o apego às tradições e preservação de elementos culturais se estende não somente em torno das instituições como a escola, a igreja e associações comunitárias, mas também a diversas gerações, o que persiste até os dias atuais. Conforme Gregory (2013, p. 23), pode-se destacar que “[...] alguns dos elementos de preservação e difusão da língua e cultura alemãs por parte

dos imigrantes e descendentes alemães, referem-se à escola comunitária, à imprensa, à ênfase no associativismo, na organização das comunidades religiosas, entre outros.”.

Preservar a tradição, o ensino rígido, disciplinado e tradicional eram as principais características encontradas na política cultural e social imposta pelas instituições criadas pelos alemães. No que diz respeito às diretrizes educacionais, conforme Souza (2007), essas foram criadas por membros, em sua maioria, de ascendência germânica, e, apesar de a escola apresentar-se como ‘aconfessional’, seu lema era extremamente religioso. A aprendizagem era concebida pelos alemães como “[...] essencial para o acesso e a compreensão da bíblia, aquela que serviria como principal fonte de conhecimento de sua fé, havendo, pois uma compreensão generalizada, entre esses indivíduos, a respeito da importância da escolarização.” (SOUZA, 2007, p. 73).

A importância que os alemães davam à religiosidade é evidenciada nos enunciados³⁹ a seguir, nos quais os sujeitos entrevistados demonstram nitidamente que ela consistia um dos objetivos da escolarização que tiveram:

P: O que vocês aprenderam na escola antigamente?

EA: A gente tinha cantos, catequese. A gente ia cantando até saber decorar.

P: Os cantos eram todos da igreja?

EA: Sim, era tudo em alemão, tudo da igreja, a gente cantava até saber. Nada dessas coisas bobas que ouvem hoje. Aprendemos a ler bastante, escrever, fazer contas, religião. Não tem um trecho de catequismo que eu não sei.

P: Lembra de algum?

EA: Sim, tem um monte. Ich bin klein/ mein Herz mach rein/ soll niemand drin wohnen/ als Jesus allein.⁴⁰

P: Nossa, e você ainda recorda?

EA: Sim, nunca vou esquecer.

P: O que os professores ensinavam na escola?

EB: O básico, ler, calcular, e religião, era o mais importante.

P: Nada mais?

³⁹ A entrevista foi realizada na língua *Hunrückisch* e foi traduzida pela pesquisadora e revisada por uma auditora (ver apêndice B). Para transcrever as passagens da entrevista, foi utilizada a seguinte legenda: P – pesquisadora; EA – entrevistada A; EB – entrevistado B e EC – entrevistado C.

⁴⁰ Tradução: Eu sou pequena/ meu coração é puro/ ninguém deve viver nele/ somente Jesus. Embora as entrevistas tenham sido traduzidas, alguns excertos foram deixados na língua entrevistada com o objetivo de manter a originalidade das narrativas dos colonos.

EB: Não. Religião a gente tinha muito. Todo domingo tinha missa. O padre falava pela manhã na missa: às 14h vocês têm que estar aqui pra rezar.

P: O que você lembra da escola?

EC: Da escola eu não lembro mais do que eu aprendi na estrada. Só tinha português, matemática e religião.

P: Então você aprendeu mais fora da escola?

EC: Sim, no dia a dia. Naquela época também era assim: hoje em dia, a primeira série, era a mesma coisa que a nossa 4ª série.

P: E como era a religião?

EC: Ah, muitas coisas da bíblia assim, sabe? Leituras, orações, cantos, muita coisa.

Por meio desses fragmentos, é verificável que a religião, a leitura, escrita e os cálculos eram a prioridade no ensino. Nesse sentido, Rambo (1994) destaca que o desenvolvimento das escolas alemãs contribuiu para a configuração de um currículo que era constituído apenas por aquilo que os colonos achavam importante ensinar, o que incluía: religião, leitura e escrita, matemática e, algumas vezes, aulas de canto. Souza (2007) ainda destaca que a maioria das escolas eram localizadas nas zonas rurais das cidades, e sem muitos recursos, ofereciam um aprendizado rudimentar com material e instalações precárias.

Conforme Souza (2007), a iniciativa comunitária de criação das escolas também tinha como objetivo formar os filhos dos colonos no idioma materno, o alemão, bem como uma educação que mantivesse os traços étnicos e ideológicos desses. Com o passar dos anos, a língua começou a se difundir e passou a ser vista como símbolo entre a comunidade, tomando conta da mídia e se expandindo para outras províncias. Esse período, no entanto, durou até meados de 1939, quando a língua passou a ser proibida pelo ex-presidente Getúlio Vargas no período da Campanha de Nacionalização (1937 – 1945) promovida pelo Estado Novo. Tal campanha teve como principal objetivo garantir o bem-estar da população e foi vista como um mecanismo de poder sobre os colonos (WANDERER, 2007).

Apoiada em Veiga-Neto (2005) e nos estudos de Foucault (2002), Wanderer (2007) em sua tese de doutorado analisa a Campanha de Nacionalização como um “mecanismo político” que atuava na regulamentação da população, associando-a à biopolítica de Foucault. A biopolítica, que conforme Veiga-Neto (2005, p.35) exerce-se por meio do biopoder, “[...] toma a população como seu objeto, como um grande corpo vivo, de modo a conseguir governar da melhor maneira possível essa população.”.

No biopoder, a população é tanto alvo quanto instrumento do poder. Segundo Veiga-Neto (2008, p. 28), “[...] mesmo quando governa condutas individuais, tem como alvo a população, seja para promover a segurança, o bem-estar, a fecundidade, seja para controlar e, sempre que possível, diminuir a mortalidade, as enfermidades, etc.”. Wanderer (2007) destaca que, ao serem vistos como um perigo biológico para a população brasileira, os alemães eram vistos como legitimamente mortos. Conforme a autora (2007, p. 53), o termo ‘morte’ é referido não diretamente, e sim pelas “[...] marcas de expulsão, repulsão e exclusão que esse termo comportaria.”.

As passagens abaixo evidenciam as dificuldades vivenciadas pelos sujeitos entrevistados no período da Campanha de Nacionalização, bem como o poder que o Estado exercia sobre os imigrantes ao proibi-los de utilizarem seu idioma materno:

P: Você sabe o motivo da proibição do alemão?

EA: Tinha um soldado que sempre cuidava perto da igreja, e um soldado que ficava cuidando. Quando as pessoas falavam alemão, eles chamavam atenção delas. Xingavam.

P: E você sabe por que eles não deixavam falar em alemão?

EA: Pois é, eles não queriam. Nossa terra era o Brasil, por isso, aí eles não queriam o alemão.

P: E você aprendeu a falar Português?

EA: Eu entendo pouca coisa porque aprendi sozinha, com o rádio, com a novela, mas falar só algumas palavras. Mas eu prefiro alemão, porque sei melhor e aprendi desde criança com meus pais.

P: Na escola, era tudo em português ou alemão?

EA: Tudo em alemão, os livros também. Era tudo em alemão. Os números, tudo, tudo em alemão. Só tinha uma época que não podia falar alemão, né? Mas aí eu já tinha saído da escola. A época que não podia falar em alemão eu ainda estava em casa, mas mesmo assim eu sei como foi. Meu irmão não podia falar em alemão na sala de aula.

P: E os números em Português, você sabe?

EA: Os números, esses eu sei em português. Mas eles eu aprendi fora da escola, quando eu não ia mais na escola.

Embora não tenha sido objetivo desta investigação aprofundar os estudos que dizem respeito a esse período, a proibição da língua não deixa de evidenciar, como nos estudos de Wanderer (2007), a Campanha de Nacionalização como um mecanismo regulamentador dos

sujeitos alemães e de toda a população durante o período imposto pelo Estado Novo. O estudo de Wanderer (2007), por exemplo, apresenta documentos elaborados por agentes da nacionalização e narrativas que permitem enxergar a Campanha de Nacionalização “[...] 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.” (WANDERER, 2007, p. 59).

A respeito da proibição da língua alemã nas escolas, os entrevistados B e C afirmam:

EC: *Nossa escola antigamente, cuida só, vou te contar. Era assim: a gente falava só em alemão.*

P: *Nada em Português?*

EC: *Nada, nada. A gente ganhava professores das cidades, aqui não tinha professor. Aí tinha uma época que não podia falar alemão, a gente ia brincar mas não falava nada. A gente não sabia falar português.*

P: *E falavam alemão?*

EC: *Se falava alemão: ‘**tu não ganha recreio**’, nos falavam. Mas escondido a gente falava.*

P: *Então ficavam de castigo?*

EC: *Sim, eles também batiam e eram bem sérios. Estávamos brincando e os professores queriam nos ensinar português: ‘Mas como aprender se a gente não sabia e não entendia nada?’ eles falavam em português e a gente não entendia nada. Nos recreios, a gente brincava quieto, porque não podíamos falar alemão, aí ficávamos quietos e os professores cuidando. **Quem falava uma palavra em alemão ficava sem recreio.***

P: *E como foi essa época da proibição do alemão?*

EB: *Bom, a gente chegava assim... saía meio atravessado [o português... risos].*

P: *Como foi essa mudança do alemão para o português?*

EB: *A professora, ela disse que não podia mais falar alemão. Quem falava alemão apanhava.*

P: *E você entendia uma coisa?*

EB: *Não, pouco... pouco. Um e outro entendia um pouco.*

P: *E você sabe o motivo da proibição do alemão?*

EB: *Não sei por qu. Acho que foi um presidente alguma coisa, que disse que não podia mais ter escola em alemão.*

Embora a entrevistada A não tenha vivenciado o período de proibição da língua alemã na escola, lembra-se perfeitamente a maneira como a Campanha atingiu a comunidade, a família e o meio social naquele período. Em suas residências, os sujeitos afirmaram que utilizavam a língua alemã, contudo, na escola, comunidade, nas vendas, igreja e lugares mais públicos, tinham que ter muita cautela. A utilização da língua alemã no período da Campanha de Nacionalização, mesmo que em suas residências, indica uma forma de resistência, uma vez que os sujeitos destacam que quem falava alemão era tratado, na maioria das ocasiões, com agressividade e violência. Houve, ainda, uma diminuição significativa no processo de integração dos alemães com os brasileiros, não somente em função de os alemães não falarem português, mas por dominarem uma língua diferente.

Para Foucault (2010, p. 291):

Viver em sociedade é, de qualquer maneira, viver de modo a que seja possível para alguns agir sobre a ação dos outros. Uma sociedade 'sem relações de poder' só pode ser uma abstração. O que, diga-se de passagem, torna ainda mais necessária, do ponto de vista político, a análise daquilo que elas são em uma dada sociedade, de sua formação histórica, daquilo que as torna sólidas ou frágeis, das condições que são necessárias para transformar umas, abolir outras.

A história da imigração alemã, ao ser apresentada nesta investigação, evidencia o quanto o contexto social, econômico e político daquele momento histórico produziu relações de poder utilizadas por alguns para agir sobre os outros. Conforme os estudos de Seyferth (1994, p. 22), a Campanha de Nacionalização foi vista pela população teuto-brasileira como uma “[...] crise com a sociedade brasileira, no sentido de manter as diferenças étnicas e uma identidade própria, construída etnocentricamente como quase todas as identidades étnicas.”. Muitos imigrantes sofreram pela suspensão da língua alemã em meados de 1930, pois além de serem proibidos de falar sua língua materna, praticamente todas as associações fundadas pelos alemães, as publicações feitas em periódicos, jornais e revistas e muito do que caracterizava o caráter étnico da sua cultura foram eliminadas.

Documentos foram retirados das residências, bibliotecas alemãs foram queimadas e houve prisões e internações de quem resistia. Parafraseando Foucault (1991), eram loucos sem liberdade, pois toda a liberdade dos alemães fora banida para que eles não representassem uma ameaça à sociedade brasileira. Em suas comunidades, eram vigiados em todas as suas ações, e quem não agia conforme o que o governo havia delimitado era preso, castigado, punido e tido como louco. O jeito diferenciado dos alemães levou, em alguns momentos, os brasileiros a perceberem a distinção entre seus discursos que não circulavam como os deles:

[...] o louco é aquele cujo discurso não pode circular como o dos outros: pode ocorrer que sua palavra seja considerada nula e não seja acolhida, não tendo verdade nem importância, não podendo testemunhar na justiça, não podendo autenticar um ato ou um contrato [...] Era através de suas palavras que se reconhecia a loucura do louco; elas eram o lugar onde se exercia a separação; mas não eram nunca recolhidas nem escutadas. (FOUCAULT, 1996, p. 10–11).

Diante dessas afirmações, evidencia-se a falta de consideração pelo pluralismo étnico e o desejo de homogeneizar a cultura no período de Nacionalização, o que acarretou no surgimento de uma “unificação política do Estado” (BAUMAN, 2003, p. 83), na qual foram negadas as diferenças culturais, linguísticas e de qualquer diversidade. De acordo com Bauman (2003, p. 84), “[...] dentro das fronteiras do Estado só havia lugar para uma língua, uma cultura, uma memória histórica e um sentimento patriótico.”

Rost et al (2010) não deixam de mencionar que, durante a 2ª Guerra Mundial, no período de nacionalização, os colonos imigrantes vivenciaram uma época difícil, pois a maior parte da população da cidade não dominava a língua portuguesa pelo fato de falarem alemão desde pequeno e possuírem, assim, preferência em relação a essa língua. Tal proibição dificultou até mesmo a aprendizagem da língua portuguesa, uma vez que os colonos nunca tiveram a oportunidade de se comunicar em português (ROST et al., 2010).

Para Foucault (2010, p. 292): “As formas e os lugares de ‘governo’ dos homens uns pelos outros são múltiplos em uma sociedade: superpõem-se, entrecruzam-se, limitam-se e anulam-se, em certos casos, e reforçam-se, em outros.”. Nesse sentido, e com o intuito de homogeneizar a cultura brasileira e unificar a política do Estado, juntamente com o poder disciplinar, agia sobre os imigrantes um biopoder.

Diferente do poder disciplinar, que atua sobre o corpo dos sujeitos, o biopoder é uma nova tecnologia do poder que atua sobre a vida da população e

[...] se dirige à multiplicidade dos homens 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. (FOUCAULT, 2002, p. 289)

Um dos objetivos da Campanha de Nacionalização era controlar um ambiente mais amplo, tal como o biopoder, que regula a vida da população e pode ser compreendido como um mecanismo de controle da vida, no qual a ação do poder passa a ter um papel central nas questões políticas, visando um controle sempre maior sobre os sujeitos. A tecnologia do poder passa a operar em duas séries, “[...] a série corpo – organismo – disciplina – instituições; e a

série população – processos biológicos – mecanismos regulamentadores – Estado.” (FOUCAULT, 2002, p. 298).

4.1.2 Do disciplinamento do corpo

As relações de poder que agiam sobre os sujeitos alemães durante a Campanha de Nacionalização, por meio da biopolítica, ao longo dos anos centram-se no indivíduo e destacam-se, também, no campo institucional. Ao produzir gestos, atitudes e saberes, surge outro tipo de controle sobre os sujeitos, que passa a agir sobre suas condutas em forma de punição e vigilância, objetivando domesticá-los para que atendessem a uma vontade de verdade. O poder disciplinar, exercido sobre os colonos, era utilizado como técnica para atuar na fabricação de corpos disciplinados.

Em sua tese de doutoramento, Giongo (2008), quando objetiva discutir os processos de disciplinamento e movimentos de resistência numa escola estadual técnica de Guaporé, enfocando a Educação Matemática, evidencia a existência de tensionamentos entre os processos de disciplinamento que operavam: sobre saberes escolares e sobre os corpos dos estudantes, o que constituía-os sujeitos particulares. Na escola técnica onde a autora realizou sua investigação, técnicas de disciplinamento atuavam sobre os estudantes por meio de relações de poder e estratégias de luta.

Em sua análise, ao operar com ferramentas foucaultianas, Giongo (2008) demonstra como as funções disciplinares – controle das atividades, capitalização do tempo, distribuição espacial, composição das forças – operavam sobre os estudantes na escola técnica, e como eram articuladas com a questão da resistência. Em se tratando da Educação Matemática, a autora ainda evidencia a existência de duas matemáticas: a matemática da disciplina Matemática e a matemática das disciplinas técnicas. Destaca, assim, a forte semelhança de família entre os jogos de linguagem da Matemática e da disciplina Matemática e entre os jogos de linguagem da matemática das disciplinas técnicas e aqueles que instituem a matemática acadêmica.

Com o auxílio do aporte teórico apresentado na seção 2.2.1 *O disciplinamento do corpo*, são apresentadas algumas passagens dos colonos sobre a maneira como aprenderam na escola e sobre a conduta dos professores em sala de aula. São visíveis nos enunciados, assim como nos estudos de Giongo (2008), questões de punição e docilização:

EC: A gente usava um *tafel*⁴¹, um quadrinho, e escrevíamos com um prego. E tinha que cuidar quando carregava, pra não apagar nada que a gente escrevia. Se um livro encostava um pouco e apagava o que a gente escrevia, já apanhávamos em casa também. Assim era antigamente, e não apenas eu apanhava, os outros também, a gente apanhava se não cuidasse.

P: Como vocês apanhavam?

EC: Com uma vara.

P: E como eram os professores?

EC: Os professores escreviam no quadro e deu. Tinha muito respeito, e **quem não se comportava ganhava castigo**. Eles escreviam no quadro e a gente tinha que copiar, e a gente copiava. Mas a gente nem escrevia certo. Quando faltava um pingo no i, também não estava certo.

EA: A gente tinha *tafel* e um *griffel*⁴². Se caísse no chão quebrava. Mergulhávamos uma peninha numa tinta, só podia mergulhar um pouco, se colocasse muito borrava ainda.

P: E como eram os professores?

EA: **Eles eram bem rigorosos com a gente, a gente apanhava com vara e tudo se a gente não se comportava.**

EB: Os professores ensinavam com o quadro, e a gente escrevia no *tafel* com o *Grifel*, um preguinho.

P: Lembra de um algo que ocorreu na escola e te marcou?

EB: Eu ainda me lembro, meu pai era professor, quando a gente estudava. Num dia, eu tinha copiado algo do meu colega, nem eu sabia certo o que era. Aí na outra manhã o meu pai disse, eu ia na escola com meu pai, né? Ele disse que eu era pra levar um sabugo de milho na escola, tu entende o que eu to dizendo, né? Um sabugo de milho.

P: Sim, sim

EB: Aí eu pensei, o que eu vou fazer com esse sabugo de milho na escola? Peguei o sabugo, coloquei na minha sacola, a gente tinha aquelas sacolas, pendurava elas, tinha nossos livros todos dentro, aí coloquei o sabugo de milho dentro. Aí quando era recreio, né? E as crianças

⁴¹ Tradução: Painel. Lousa, no singular, ou “quadro de ardósia” – utilizado para traduzir do alemão o substantivo *tafel*, também chamado de “pedra” e “prancha de traçar”, na língua portuguesa; vocábulos citados em Grande Enciclopédia Brasileira (19[-?], p. 160).

⁴² O vocábulo “ponteiro” foi utilizado no dicionário ao ser introduzida a palavra “lousa” com a explicação de que nela se escreve ou desenha com “ponteiros da mesma pedra” (FERREIRA, 1986, p. 1049). Para o alemão, seu correspondente seria *Griffel*.

*saíam todas para brincar, o pai disse que eu tinha que ficar na sala. Aí ele pegou o sabugo de milho e tirou as sementes, colocou num canto da sala, e eu tinha que me ajoelhar em cima dessas sementes. Assim duro era. Assim **a gente aprendia a não fazer mais, né?** As outras crianças brincando lá fora e eu ajoelhado nas sementes de milho. **Naquela época a gente estudava.** Hoje não podem fazer mais, né?*

P: Você lembra o que havia feito?

EB: Não, não lembro mais o que eu fiz. Não lembro. De vara apanhávamos também.

P: As outras crianças também apanhavam?

EB: Sim, todas, a gente tinha respeito por eles. Quando o pai falava todo mundo ficava quieto.

P: Então não podiam falar nada?

EB: Quietos, nem uma palavra. Mas hoje não é mais assim, não pode mais ser assim, né? Mudou tudo, não tem professores assim. Mas acho que por isso a gente aprendeu. Hoje tenho 84, mas se eu pudesse continuar mais uns quatro anos a estudar com meu pai, eu ia chegar longe.

Com base nos enunciados dos sujeitos entrevistados, pode-se utilizar das palavras de Souza (2007, p. 90), quando essa ressalta que a punição “[...] inscrevia-se no processo de modelação de condutas, atrelando o bom aluno/a boa aluna à criança obediente, que obedece às ordens, sem contestar e de forma imediata.”. O rigor dos professores, os castigos e punições verbais e físicas aplicadas aos estudantes eram uma forma ‘eficaz’ de controlar os estudantes e fazer com que, como afirma Foucault (2002), todos se parecessem iguais. Instituídas no século XX, as relações de poder foram marcadas pela disciplina, e encontravam-se presentes nas escolas, comunidade e família alemã.

Responsável pela fabricação de sujeitos dóceis, a disciplina utiliza como suporte uma anatomia política do corpo, que define de que modo o poder atua sobre o corpo dos outros “[...] não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina.” (FOUCAULT, 1987, p. 119). Diante dessas afirmações, nota-se claramente por meio das narrativas dos entrevistados que o poder atuava sobre eles por meio da disciplina, e essa, ao utilizar técnicas de controle, punição e vigilância, objetivava o aumento da produtividade do corpo social.

Nas palavras de Foucault (1987, p. 140), nesse aparelho de aprender - escola - os estudantes são treinados da seguinte maneira: “[...] poucas palavras, nenhuma explicação, no máximo um silêncio total que só seria interrompido por sinais – sinos, palmas, gestos, simples

olhar do mestre [...]”. Aos estudantes cabia obedecer e decifrar esses sinais utilizados pelos professores que controlavam de maneira rígida seus corpos.

Com o intuito de causar medo, Foucault (1987) destaca que é necessário que a punição seja espetacular. Afirmo o filósofo: “Que o castigo o irrite e o estimule mais do que o erro que o encoraja” (p. 117), essa é a função da punição, a função de verificar constantemente e não deixar faltar nem ‘*um pingo no i*’, como afirma o entrevistado C.

Por meio da *sanção normalizadora*, uma das funções disciplinares⁴³ explicitadas por Foucault (1979), são aplicadas pequenas punições que têm como objetivo normalizar os sujeitos, pois o poder atua com mais facilidade onde todos são iguais. Os sujeitos são punidos fisicamente, algumas vezes com pequenas humilhações, outras por repetição de exercícios, por castigos, e os estudantes são classificados em ‘bons’ e ‘maus’; alguns são recompensados, outros, rebaixados.

Conforme o filósofo, na *sanção normalizadora* é aplicada uma

[...] ‘micropenalidade do tempo’ (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes ‘incorretas’, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). (FOUCAULT, 1987, p. 149)

O efeito dessa penalidade hierarquizante distribui os estudantes conforme suas capacidades e conduta em sala de aula

[...] 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.** (FOUCAULT, 1987, p. 152, grifos meus).

Desse modo, a penalidade individualiza, distingue, hierarquiza, elimina e normaliza. Nessa instituição, que é uma grande máquina de vigilância da modernidade, o corpo era envolvido como um todo na aprendizagem.

A contenção de gestos, a manutenção de uma postura adequada, o desenvolvimento de alguns músculos – adequando braços, punhos, mãos e dedos a traçarem linhas, traços e curvas, dentro de um espaço determinado – estariam estreitamente relacionados ao bom desempenho nesse aprendizado. Colocado diante de um contexto específico, o ambiente escolar, no qual movimentos e aprendizagens são controlados e medidos, o aluno deveria aprender a localizar-se no tempo e no espaço

⁴³ Para fortalecer o poder disciplinar, Foucault (1987) destaca o que tem denominado *funções disciplinares*, que atuam em diferentes instituições utilizando estratégias de tempo, espaço, controle e organização.

estabelecidos, utilizando seu corpo como referencial para perceber a si e aos objetos que o rodeiam. (SOUZA, 2007, p. 82)

Foucault (1979, p. 147) destaca que, no início do século XX, acreditava-se que “[...] o investimento do corpo pelo poder devia ser denso, rígido, constante, meticuloso.”. Em *História da Sexualidade – Vontade de Saber*, o filósofo (1999b, p. 90) destaca que as relações de poder que agem sobre o corpo são, concomitantemente, “[...] intencionais e não subjetivas. Se, de fato são inteligíveis, não é porque sejam efeito, em termos de causalidade, de uma outra instância que as explique, mas porque atravessadas de fora a fora por um cálculo: não há poder que se exerça sem uma série de miras e objetivos.”. O poder produz o saber, não o impede; o poder pode facilitar ou tornar a vida dos sujeitos mais difícil; o poder dá forças, mas pode impedir os sujeitos completamente. Trata-se de um conjunto de ações que atua em diferentes contextos sobre sujeitos distintos, moldando-os e normalizando-os enquanto atuam ou são aptos a agir na sociedade.

As disciplinas controlavam o tempo em sala de aula e fabricavam os sujeitos alemães, utilizando como dispositivo de controle um processo de saber que impunha a ordem, pois a maior preocupação das instituições, além de garantir a etnicidade dos sujeitos, era garantir seu disciplinamento. A ação educativa das escolas alemãs pode ser associada aos estudos de Larrosa (2002) e sua concepção de sujeito infantil como carente de uma pedagogização. A partir da ordem e da disciplina, conforme Bujes (2002) e Larrosa (2002), são configuradas práticas educativas responsáveis pelo enclausuramento e disciplinamento das crianças, e as instituições acabam sendo moldadas à necessidade de cuidar, abrigar e moldar os sujeitos infantis.

A constituição do sujeito infantil se dá quando esse passa a ser institucionalizado e capturado por instituições que agem diretamente sobre seu corpo e sua mente. Tal captura, conforme os estudos de Bujes (2002), se configurou porque os corpos infantis se tornaram objeto da ciência e porque a produção científica sobre o sujeito infantil “[...] esteve conectada à regulação das condutas dos sujeitos infantis e à instituição de práticas educacionais” (BUJES, 2002, p. 35) a ela dirigida. Segundo Bujes (2002, p. 37), quando analisado, o corpo dos sujeitos alemães se torna “[...] foco de poder-saber, uma referência central nos processos de cunho disciplinar.”. A infância se torna, nesse sentido, um campo de extrema importância, um campo sobre o qual se tinha vontade de saber.

Os colonos entrevistados, que na época eram crianças que tinham entre 7 e 11 anos, foram capturados pela comunidade alemã por meio das escolas, e vistos como objetos de conhecimento e alvo de novos saberes. Essa forma de agir se dá não somente pela escola, mas

por diversos dispositivos de controle que são aplicados pela família e pela comunidade, que compõem instituições alemãs que governam a vida das crianças e privam-nas da liberdade, monitorando seu desenvolvimento.

A criança é vista, em todo esse processo de disciplinamento e governo, como um sujeito dependente, fraco e desfavorecido em todos os aspectos. Com toda essa pedagogização realizada, pode-se compreender a atuação rígida das escolas sobre os sujeitos: a criança precisa de proteção constante. Essa concepção adultocêntrica leva a crer que a criança é incompleta, pois passa a ser analisada a partir do que ela deveria ser entre os adultos, e não ao que ela é. Os discursos e ensinamentos de Matemática, religião e português das escolas alemãs e da comunidade em geral não giram em torno das crianças, mas do que as representa.

Sendo os colonos alemães mais velhos os que engendraram as verdades e colocavam em funcionamento os discursos considerados verdadeiros na comunidade, iniciam-se práticas de observação sobre os sujeitos infantis, com vigilância direcionada à sua maneira de sentar, falar, escrever, pensar e agir em sala de aula, ou seja, sobre seu desenvolvimento físico e mental. É demarcado nesse aspecto, conforme Bujes (2002), um tipo de sujeito infantil desejável, e suas vidas passam a ser reguladas por jogos de poder “[...] em um espaço normativo que a todos engloba.” (BUJES, 2002, p. 39). É configurado, dessa maneira, um sujeito étnico na tentativa de conservar determinados valores e manter a cultura alemã.

Sobre a maneira como os sujeitos agiam no ambiente escolar, os seguintes fragmentos podem ser analisados:

P: E como vocês eram na escola?

EB: Não, não aprontávamos. Tínhamos que ficar quietos. Quando o professor falava e quem não prestava atenção ele já levantava a varinha. A gente tinha que cuidar. A gente tinha que se comportar, não como hoje em dia, as crianças respondem pros professores. Isso a gente não podia, tinha muito respeito.

P: Como os estudantes se sentavam?

EB: Cada um tinha sua mesa. Não podia olhar o que o outro escrevia.

EC: A gente tinha respeito por eles [professores]. Quando o professor falava todo mundo ficava quieto.

P: Não falavam nada?

EC: Quietos, nem uma palavra. Mas hoje não é mais assim, não pode mais ser assim, né? Mudou tudo, não tem professores assim.

EA: A gente era muito quieto na escola, um sentado atrás do outro, retinho, quase sem se mexer, só podia olhar pro quadro e copiar.

P: E se o professor perguntasse algo?

EA: Então tinha que falar, responder rápido.

Ao afirmar que cada um tinha sua mesa, e que os estudantes eram proibidos de olhar para os lados, pode ser evidenciada uma das funções disciplinares destacadas por Foucault (1987), denominada a *arte das distribuições*. Nessa função, é destacado o controle presente na disposição do espaço escolar, como a organização das filas, carteiras, exames e todos os procedimentos mecânicos ainda existentes no século XXI. Esse conjunto de regras e classificação se dá na medida em que

[...] cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos (FOUCAULT, 1987, p. 126).

Com essa nova economia do tempo na aprendizagem, o espaço escolar começa a funcionar “[...] como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar.” (FOUCAULT, 1987, p. 126). As disciplinas criam, diante desta organização mencionada pelo filósofo, espaços de hierarquia, de complexidade, espaços que fixam e permitem a circulação do poder, espaços que

[...] recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. São espaços mistos: reais pois que regem a disposição de edifícios, de salas, de móveis, mas ideais, pois projetam-se sobre essa organização características, estimativas, hierarquias (FOUCAULT, 1979, p. 126).

A respeito da exigência do silêncio em sala de aula, que foi mencionada pelos entrevistados, pode-se aproximar tal fato aos estudos que Kant (2002) realiza a respeito das crianças distraídas. Para Kant (2002, p. 65), essas não devem ser toleradas, pois “[...] acabam por degenerar numa certa tendência, num certo hábito. Mesmo os mais belos talentos se perdem numa pessoa sujeita às distrações.”. O sinônimo de um bom aluno era um aluno quieto, disciplinado e que jamais fosse distraído. Para a criação de alunos disciplinados, era

exercido um governo sobre eles no tempo e no espaço, fixando nos estudantes uma relação de “docilidade-utilidade”, pois quanto mais dóceis os corpos, mais úteis. E, para que se tornassem dóceis, era necessária certa organização escolar.

Outro mecanismo exercido pelos professores antigamente era a *vigilância hierárquica*, uma tecnologia do poder que se instaurava, por exemplo, na maneira como o professor olhava as crianças sujeitadas nas escolas diariamente. Por meio dessa função disciplinar, o disciplinamento se tornava ainda mais eficiente, pois multiplicava a eficácia do poder. Considerada pelo filósofo como uma das grandes invenções do século XVIII, tratava-se de uma vigilância exata e intensa por meio da “[...] orientação de suas entradas, a disposição das filas e das colunas; desenha-se a rede dos olhares que se controlam uns aos outros.” (FOUCAULT, 1987, p. 144). Esses são apenas alguns aspectos entre tantos outros que auxiliam na produção de um dispositivo que vigia de maneira discreta, como uma máquina de controle que permite que um único olhar vigie tudo, um olhar para o qual todos os outros olhares se dirigissem e não deixassem nada escapar.

O rigor dos professores, os castigos e punições verbais e físicas aplicadas aos sujeitos entrevistados eram uma forma ‘eficaz’ de controla-los e fazer com que todos se parecessem iguais e seguissem construindo uma pequena Alemanha no Brasil. Para alcançar qualquer resultado no que se refere à domesticação de um corpo, as instituições, incluindo a escola, passaram a funcionar como uma máquina, onde era necessário punir “exatamente o suficiente para impedir” (FOUCAULT, 1987, p. 79). A escola, assim como a prisão, passou a ser um observatório permanente que organiza um saber legitimado, e a consequência de todo esse controle resultou na formação de um saber. Em alguns momentos da entrevista, os sujeitos destacam que se sentiam reprimidos por não se comportarem da maneira imposta pela escola, a chamada ‘maneira correta’. Por mais que a instituição escolar objetivasse manter as ideologias e valores trazidos pelos primeiros imigrantes alemães, ensinava-lhes conteúdos desvinculados de suas formas de vida.

Ao serem questionados sobre a matéria/conteúdo que o professor mais gostava de ensinar, os entrevistados destacaram:

EA: Eles gostavam muito de dar contas. Era um quadro cheio, não sei porque isso era mais importante.

P: E você gostava das contas?

EA: Sim, eu gostava. Também gostava de cantos, mas eram legais as contas que a gente fazia.

P: Você lembra como eram as contas?

EA: Eram de somar assim, um embaixo do outro, sabe? Somar e descontar, como eu aprendi na escola.

P: As contas eram sempre um embaixo do outro?

EA: Sim, aí se estou diminuindo e falta um eu peço emprestado, isso aprendemos na escola.

EC: Contas e religião, mas aprendi mais fora da escola.

P: Mas e a escola, foi importante pra você?

EC: Foi, foi sim. Mas eu aprendi mais praticando, que nem os colonos daqui sabe?

P: Sei.

EC: Na roça é quase tudo aprendido na prática. Não aprendemos nada do que utilizamos na roça na escola. Na escola eu aprendi o básico sim, mas aprendi a aplicar o que eu sabia no dia-a-dia, fui melhorando e aprendendo com meus pais

EB: As contas na escola eram de tabuada, de mais, menos, vezes e dividido. Tinha umas de uns dez números, daí a gente dividia por 6, por 8.

P: E você gostava de resolver contas?

EB: Gostava. Ainda hoje eu gosto muito.

A respeito da disciplina que o professor mais gostava de lecionar, pode-se recorrer às afirmações de Kant (2002, p. 65-66), que destaca que, ao instruir a criança, “[...] é preciso procurar unir pouco a pouco o saber e a capacidade. Entre todas as ciências, parece que a Matemática é a única para se obter da melhor maneira essa finalidade.”. Tal ideia ainda é perceptível nos dias atuais, onde a Matemática é uma das matérias com a maior carga horária, por exemplo. Vale ressaltar afirmativas como a do sujeito C, por exemplo, confirmam a praticidade dos saberes dos sujeitos na sua vivência, denotando um papel importante à escola, no entanto, não essencial.

Ao serem questionados sobre o que aprenderam na escola, discursam que sobre cálculos sabiam bastante. Afirmam os sujeitos:

EA: Somar, subtrair, era tudo em alemão.

P: E muda pro português?

EA: Ah, no papel é igual, mas falando eu nem sei em português. Ah, o *einmaleins*⁴⁴ sabíamos de cor até 20 pra depois aprender o resto.

P: Como assim o resto?

EA: É que os professores falavam que sem a tabuada não tinha como saber contas, que isso tinha que estudar, então a gente não aprendeu mais do que fazer umas continhas, ler e escrever. Tínhamos livros que tinha o ABC dentro. A gente também tinha cantos, catequese, não tem um trecho de catecismo que eu não sei. Cantos a gente tinha, a gente ia cantando até saber decorar. Outras coisas não aprendemos nada, nada.

EB: Os professores escreviam no quadro e deu, tinha que copiar. As crianças estudavam, olha, se a gente pudesse continuar a estudar. Primeiro a gente aprendeu o *einmaleins*, 1×2 , sabe? depois o ABC. Primeiro o pai ensinou isso e ele falava: **como vocês querem aprender o resto se vocês não sabem isso?** Vamos dizer, 8×4 quanto isso dá, 32, aí a gente escrevia no tafel inteiro. Se tu não soubesse isso, como continuar? Primeiro o ABC, depois esses números com vírgula também né? Isso ele ensinou primeiro, isso foi primeiro... depois a gente calculava nossa terra em casa isso, não na escola. Era em braças, metros, a gente aprendeu isso, todas as contas: mais, menos, vezes, vezes e dividido. Mas depois o pai nos ajudava em casa ainda, porque ele não podia mais dar aula.

EC: O professor só usava o quadro pra nos ensinar e era muito rigoroso. Eu estudei até a quarta série, mas no nosso tempo isso equivaleu ao que vocês aprenderam na primeira série hoje.

É possível verificar que a escola era responsável pelo controle e utilização do tempo com técnicas que se ramificavam numa hierarquia de saberes. A *organização das gêneses*, baseada na escola de Gobelins e criada em 1667, prevê que o tempo que vai se impondo nas práticas pedagógicas organiza

[...] diversos estágios separados uns dos outros por provas graduadas; determinando programas, que devem desenrolar-se cada um durante uma determinada fase, e que **comportam exercícios de dificuldade crescente**; qualificando os indivíduos de acordo com a maneira como percorrem essas séries. (FOUCAULT, 1987, p. 135, grifos meus).

⁴⁴ Tabuada

Articulado diretamente sobre o tempo, um dos procedimentos dessa técnica é o exercício. De organização linear e tendo sua origem na religião, o exercício é entendido por Foucault (1987) como uma técnica que impõe diversas atividades repetitivas e intensificadas que obedecem uma hierarquia. Nas narrativas dos colonos confirma-se um ensino mecânico firmado na repetição. Esse tipo de ensino, de acordo com Fiorentini (1995), assume um modelo pronto na forma de instrução programada dada pelo professor ou apresentada no livro didático. Os estudantes apenas treinam, e a compreensão do processo de aprendizagem continua intacta e fundamentada na repetição.

Efeito e objeto da disciplina, o exercício “[...] realiza, na forma de continuidade e da coerção, um crescimento, uma observação, uma qualificação” (FOUCAULT, 1987, p. 137), onde marca o alcance de um saber e de um comportamento dócil, que serve para “[...] economizar o tempo da vida, para acumulá-lo de uma maneira útil, e para exercer o poder sobre os homens por meio do tempo assim, arrumado.” (FOUCAULT, 1987, p. 137). Esse dispositivo do poder era utilizado nas escolas alemãs para administrar o tempo e torná-lo proveitoso.

Vale destacar, ainda, que os conhecimentos eram concebidos hierarquicamente, pois como afirma o sujeito B, o professor teria afirmando: “*como vocês querem aprender o resto se vocês não sabem isso?*”, e ainda: “*O einmaleins sabíamos de cor até 20 pra depois aprender o resto*”. Os discursos dos entrevistados confirmam certa racionalidade principalmente no que refere à aprendizagem da Matemática. Wanderer (2007), ao analisar os discursos sobre a escola e a Matemática escolar de um grupo de colonos descendentes de alemães que frequentavam uma escola rural no município de Estrela no período da Campanha de Nacionalização, destaca, em se tratando da Matemática escolar da época, que essa era “[...] constituída por regras que dizem da importância de decorar a tabuada.” (WANDERER, 2007, p. 173).

Em seus escritos, a autora destaca que a tabuada era vista como um “[...] pré-requisito que possibilita aos alunos ‘não se aperta[rem] nunca pra fazer contas’” (WANDERER, 2013, p. 266), o que pode ser confirmado nos fragmentos dos sujeitos A e B. Tomando como apoio os estudos de Wanderer (2007, 2013), a Matemática aprendida pelos colonos entrevistados pode ser concebida como um conjunto de jogos de linguagem marcados pelo formalismo e abstração, assim como a religião e as aulas de gramática, que tinham como foco ensinar “*primeiro o ABC*”, depois ler e escrever.

Nesse ensino pautado na repetição de exercício, tem-se a impressão de que os alunos aprendem ‘fazendo’. Reconhece-se a organização hierarquizada que existia no ambiente

escolar, e, embora existisse uma contextualização associada às práticas sociais, percebe-se nas entrelinhas dos discursos que o ensino era repetitivo. Apoiada em Popkewitz (2000), Wanderer (2007) destaca que a postura pedagógica normalizava as atitudes e saberes dos estudantes, engendrando uma maneira particular de exercer-se como sujeitos.

Verifica-se os conhecimentos apresentados no ambiente escolar eram vistos como os únicos capazes de gerar conhecimento, excluindo outros saberes que não utilizavam regras classificadas como corretas. Conforme as narrativas dos entrevistados, os professores escreviam tudo no quadro, o que, na concepção de ensino tradicional, pressupõem que o professor detinha todo o poder e o conhecimento em sala de aula, e os sujeitos submetiam-se ao que se esperava deles.

Um dos materiais utilizados para ensinar antigamente, conforme discursam os sujeitos, era o *tafel* e o *griffel*. Destacam os sujeitos: “A gente usava um *tafel*⁴⁵, um *quadrinho*, e escrevíamos com um prego; A gente tinha *tafel* e um *griffel*⁴⁶. Se caísse no chão quebrava. Mergulhávamos uma peninha numa tinta, só podia mergulhar um pouco, se colocasse muito borrava ainda.”. O *tafel* consistia numa superfície de pedra ou de madeira utilizada “[...] como suporte para toda a classe observar atentamente os movimentos, executados em várias direções.” (SOUZA, 2007, p. 80). Assim, a superfície se mostrava eficiente para auxiliar o professor a vigiar os estudantes diariamente na sala de aula.

As figuras 6 e 7 apresentam, respectivamente, a fotografia de um *tafel* e de um *griffel* de um historiador de Santa Maria do Herval. Conservados em velhas prateleiras, tais artefatos revestem-se de uma grande carga simbólica que auxilia no que diz respeito aos estudos sobre as primeiras instituições criadas pelos imigrantes alemães.

⁴⁵ Tradução: Painel. Lousa, no singular, ou “quadro de ardósia” – utilizado para traduzir do alemão o substantivo *tafel*, também chamado de “pedra” e “prancha de traçar”, na língua portuguesa; vocábulos citados em Grande Enciclopédia Brasileira (19[-?], p. 160).

⁴⁶ O vocábulo “ponteiro” foi utilizado no dicionário ao ser introduzida a palavra “lousa” com a explicação de que nela se escreve ou desenha com “ponteiros da mesma pedra” (FERREIRA, 1986, p. 1049). Para o alemão, seu correspondente seria *Griffel*.

Figura 6: *Tafel*



Fonte: imagem capturada pela autora

Figura 7: *Griffel*



Fonte: imagem capturada pela autora

Segundo os colonos entrevistados os exercícios eram reproduzidos em suas lousas constituídas de pedras lisas de ardósia. Escreviam em sua superfície com um objeto pontudo feito de pedra, chamado por eles de *griffel*. Como apagador utilizavam um pedaço de pano, mas na maioria das vezes as próprias mãos. Para Souza (2007, p. 83), a lousa e o quadro-negro “[...] serviam de instrumentos para a criança escolarizada aprender os primeiros

movimentos de uma escrita correta.”. Diante disso, os artefatos materiais utilizados em sala de aula podem fornecer diversos subsídios e informações a respeito das características escolares.

Na figura 7, ao analisar o *griffel* como material que ‘gravava’ o que o professor escrevia no quadro no *tafel*, auxiliando os alunos a copiarem o que precisavam, pode-se inferir que existia uma superioridade pela escrita. A valorização da escrita sobre a oralidade situa os sujeitos em uma espécie de “[...] rede de anotações escritas” (FOUCAULT, 1987, p. 157), envolvendo-os em “[...] documentos que os captam e os fixam” (FOUCAULT, 1987, p. 157).

Para Souza (2008), a partir dos anos 70, o vasto número de estudos realizados a respeito da escrita e de suas consequências aponta para a existência de “[...] tensões entre práticas escritas, que, na sociedade moderna, configuram-se como hegemônicas, e práticas orais, consideradas marginais nesse mundo da escrita.” (SOUZA, 2008, p. 233). Os estudos que vem sendo realizados, no entanto, colocam sob suspeição a legitimidade que fora dada à escrita, problematizando-a.

O terço que pode ser visto no interior do estojo, juntamente com um colar que contém, aparentemente, a imagem de Nossa Senhora Auxiliadora, evidenciam o quanto a escola mantinha vínculos com a religião, não somente por essa fazer parte do currículo, mas por acompanhar os colonos em toda a comunidade, escolas, datas festivas religiosas e nos seus pertences em sala de aula.

No decorrer da entrevista os colonos evidenciam a satisfação em poder auxiliar neste estudo, juntamente com as dificuldades vivenciadas no período da Campanha de Nacionalização e o ensino rígido vivenciado enquanto frequentavam a escola. Mesmo com os desafios ocorridos, a vontade de estudar era grande, e fazia com que desde cedo eles soubessem o significado de ir em busca de seus objetivos para, como afirma Souza (2007, p. 76) conquistarem “[...] uma sociedade organizada, participativa e produtiva.”.

A lembrança pelas brincadeiras nos tempos em que uma bola de futebol era representada por várias meias amarradas demonstra algumas memórias que os sujeitos possuem desses tempos, marcados, também, por risadas e amizades.

EA: Era bonito quando a gente podia ir pra escola de manhã e podia escrever. A gente hospedava o professor na nossa casa e ele sempre me ensinava pela noite. A gente também tinha flores bonitas na escola. Bom, a gente também brigava na escola, e assim como era hoje em dia. A gente trocava as merendas... nossa se a gente podia pegar banha com açúcar

no pão e a gente dava linguiça e mel pros colegas, aí a gente tinha tudo se podia comer açúcar com banha no pão.

P: Então era bonito?

EA: Era bonito. Eu gostava muito de ir na escola. Mas depois saímos de lá, né? Porque depois de estudar durante quatro anos, aí não tinha mais escola?

EC: Eu queria muito estudar, mas a gente tinha que trabalhar, né? Não era como hoje. Não tínhamos merenda que nem hoje em dia, e andávamos muito até chegar na escola, fizesse chuva, geada ou sol. A gente levava um pedaço de pão, às vezes ainda. Tínhamos que andar na geada, com chinelos de madeira. Meu pai criou seus quatro filhos com um par de calçados.

EB: Eu estudava muito. Minhas terras naquela época eu calculava tudo, mas não podia continuar a estudar porque não tinha mais escola. O pai sempre me ajudava um pouco, né? Porque ele era professor. Mas não era que nem hoje em dia, que os jovens podem ir de ônibus na escola e continuar a estudar.

Vale salientar que, há pouco tempo apenas, uma minoria favorecida podia frequentar a escola depois da 4ª série, pois os sujeitos necessitavam auxiliar seus pais na agricultura e o trajeto casa-escola era muito longo. Nessa direção, em momento algum os sujeitos negaram os momentos de dificuldade vivenciados na vida no campo quando mais novos, em épocas que a alimentação, por exemplo, era muito diferente da que os estudantes possuem nos dias atuais e cujos calçados e vestimentas eram raros. Já o trabalho no campo era intenso e muitas vezes sofrido.

Ao narrarem suas trajetórias de vida, os sujeitos apontam sobre as precariedades da vida na colônia:

EA: Eram tempos bonitos, mas era tudo mais difícil. Eu vi o primeiro carro quando eu tinha 10 anos de idade, e quando tinha 15 anos vi a primeira televisão, e foi com a TV que aprendi a falar português, depois quando veio o rádio também. Ahh, e um dia na escola fomos todos no pátio pra ver um avião, nunca tínhamos visto um avião.

EC: A gente tinha que ir pela manhã na escola e de tarde trabalhar com a enxada. Nada nos sobrava, não era como hoje. Hoje tem adubo, trator, era tudo manual.

EB: Era difícil, mas era bonito. Tinha que ir na missa todo domingo. A gente não tinha calçados, tinha que andar a pé e quando chegava lá, lavava os pés e ia pra igreja. Antigamente a gente usava uns chinelos de madeira, a cada 3 anos a gente ganhava calçado novo, e olha lá.

As dificuldades vivenciadas nas colônias antigamente demonstram os tempos em que os descendentes dos primeiros imigrantes alemães começaram, aos poucos, a garantir o seu sustento por meio do trabalho. A língua portuguesa, de certo modo, começa a fazer parte da vida dos colonos, uma vez que as negociações, os produtos adquiridos e trocados nas ‘vendas’ e a aproximação com os brasileiros tornam a língua portuguesa um elemento indispensável para o comércio, exigindo dos sujeitos certo conhecimento da língua. A partir da década de 70, a língua portuguesa também invade a vida dos colonos por meio da televisão e, anteriormente, do rádio. Contudo, mesmo com tal aproximação, os colonos conseguem se virar muito bem nas colônias falando apenas o alemão. É nítida a preferência que eles têm pela língua materna, sendo com ela que eles mais se identificam.

4.1.3 Do gênero

Outro aspecto que veio à tona foi a desvalorização da mulher antigamente. As relações de gênero permeiam as práticas sociais dos sujeitos, e tal aspecto fora perceptível quando os colonos foram questionados a respeito da conduta dos professores e, ao mencionar a palavra professor, em *Hunsrückisch*, a pesquisadora por engano falou professora. Após tal equívoco, os sujeitos destacam:

EA: Professora não, o professor nos ensinou, porque só tinha professor, né? Mulheres não tinham vez naquela época. Professoras a gente não tinha, só professores. Isso custou até as professoras serem aceitas antigamente, nossa. A primeira vez que eu pude votar foi quando eu tinha mais de 40 anos, aí eu fiz meu título de eleitora [...] o dinheiro que entrava era tudo com meu marido; Alguns homens iam ao seminário mais tarde, mas mulheres não.

P: Então eram só professores homens?

EA: Sim, os católicos não aceitavam as mulheres pra dar aula, só os homens. E todas as pessoas eram da colônia. Antigamente quem sabia fazer contas bem, escrever bem, e sabia

como se faziam as contas pequenas e um pouco de contas de juros, podia dar aula. Não tinham cursos e nada. Só aprendemos a escrever, ler e fazer as contas pequenas.

A respeito do cuidado das finanças:

P: E como vocês faziam pra controlar tudo o que ganhavam?

EC: O controle era todo comigo, mas eu não precisava anotar nada, sabia tudo na cabeça.

P: Não precisava anotar nada num papel?

EC: Nada, eu lembrava das coisas.

Sobre o ser professor antigamente:

EB: Antigamente quem sabia um pouco mais e era inteligente, era professor.

P: E havia professoras?

EB: Não, não. Eram só professores homens. A primeira professora veio de São Leopoldo, mas demorou. As mulheres antigamente não eram nada, nada. Elas nem eram respeitadas.

P: E você acha que algo mudou hoje em dia em relação às mulheres?

EB: Sim. Hoje é bem diferente, elas são quase mais que os homens. Antigamente elas trabalhavam mais em casa, e os homens fora e nos serviços mais complicados.

Embora exista um reconhecimento por parte dos entrevistados de que no século XXI a mulher é mais valorizada, o homem antigamente exercia certo poder sobre o comportamento das mulheres, pois as negociações e venda dos principais produtos, por exemplo, eram realizadas por eles. Foucault (1979, p. 225, grifos meus), sobre a vigilância e enquadramento, afirma que essas se desenvolveram inicialmente “[...] nos setores mecanizados que utilizavam mulheres ou crianças, portanto pessoas habituadas a obedecer: **a mulher a seu marido**, a criança à sua família.”.

Woortmann e Woortmann (2002, p. 1), nesse mesmo sentido, destacam que a Europa herdou princípios tradicionais, e “[...] inicialmente as mulheres eram consideradas ‘menores de idade legal’.”. Em todas as entrevistas realizadas comprova-se que a controle de todas as economias era sempre do homem e que as “mulheres não tinham vez” (entrevistada A), o que colocava os homens numa posição de poder e de maior capacidade de controlar os fatos.

Mesmo que a questão do gênero seja um campo pouco explorado, tal problemática não se encontrava presente apenas nas escolas pelo fato de a mulher não poder ser professora, mas

também na comunidade, por serem direcionados a ela serviços domésticos e mais fáceis, o que evidencia certa relação de poder exercida sobre a mulher por toda a comunidade. Isso pode ser evidenciado analisando as narrativas produzidas pelos entrevistados a respeito das mulheres, tomando como ponto de partida a organização das atividades laborais e dos seus saberes, difundidos por diferentes sujeitos alemães muitas vezes influenciados por diferentes contextos.

Mesmo que emergente nos últimos 30 ou 40 anos, as relações de gênero ainda são recentes e pouco exploradas, no entanto, visíveis quando um grupo cultural é estudado. Privilegiado em todos os tempos e espaços, muitas decisões cabiam somente aos homens, e o caráter identitário das mulheres resultou dos elementos presentes na sociedade, que a produziram. Conforme os estudos de Walkerdine (1995, p. 213), a mulher “[...] é constantemente condenada por não raciocinar e igualmente reprovada se o faz. Seu raciocínio é visto como constituindo uma ameaça à masculinidade raciocinante.”. Algumas mulheres, no entanto, criavam uma resistência ao poder exercido pelos homens.

Diante da resistência ao poder, Foucault (2003, p. 232) destaca que existe uma série de procedimentos que levam ao exercício do poder, “[...] toda uma série de procedimentos pelos quais, em uma família, vemos se entrelaçarem relações de poder, dos pais sobre os filhos, mas também dos filhos sobre os pais, do homem sobre a mulher, e também da mulher sobre o homem, sobre os seus filhos.”. Para o filósofo, o poder não opera num único lugar, mas em diversas relações políticas, como na família, na escola, na exclusão de alguns grupos, enfim. Tais relações de enfrentamento possibilitam a resistência, que faz com que o poder se torne ainda mais forte pelo que o domina.

Em uma das passagens das narrativas da entrevistada A, essa afirma que recorda alguns poemas aprendidos nos tempos de escola. Tratava-se de um poema decorado e recitado por ela em alemão e chamado ‘*Lied vom feinen mädchen*’, que expressa a função da mulher antigamente: “*Ich bin ein feines mädchen/ kann drehen das rädchen/ kann stricken/ die maschen/ uns flicken/ die taschen/ kann nadeln/ uns putzen/ und fädeln/ uns stutzen/ kann singen/ uns springen/ und braten und kochen/ das fleish und die knochen.*”⁴⁷

Demonstrando o trabalho doméstico e a imagem da mulher antigamente, a canção evidencia que, para ser uma ‘menina fina’, era necessária certa aptidão nos trabalhos citados, principalmente domésticos, que sempre sob responsabilidade dela, envolviam costurar, cozinhar, cuidar dos filhos e, principalmente, manter a casa em ordem. Analisado numa

⁴⁷ Tradução: Eu sou uma menina fina. Posso girar a roda, posso tricotar os pontos e emendar os bolsos. Posso costurar a mão e capinar. Posso cantar e correr, posso fritar e cozinhar, a carne e os ossos.

perspectiva foucaultiana, o gênero diz respeito a um saber das diferenças sexuais, e a cultura alemã produziu um saber sobre a mulher, uma compreensão sobre a relação homem-mulher.

Tomando como fundamento os estudos de Schwartz e Salamoni (2009), a divisão do trabalho nas comunidades alemãs era realizada de acordo com o sexo e a idade. As decisões sobre a casa e criação dos filhos, ao serem vistas como atividades predominantes do gênero feminino, eram consideradas menos nobres e de menor status social. Ainda que auxiliassem em atividades como plantar, capinar e colher, tarefas como cortar lenha, preparar a terra, por exemplo, eram atividades exclusivamente masculinas.

Os sujeitos entrevistados afirmam que, quando menores, auxiliavam nas atividades laborais e domésticas após retornarem da aula e em período de recesso escolar. Atividades como carnear animais também eram exclusivamente masculinas, o que pode ser evidenciado nos excertos abaixo:

EA: Um dia eu carneei um porco sozinha. Meu pai não tava em casa e tive que aprender sozinha.

EC: Quando a gente carneava, eu me reunia com meus amigos [homens] e a gente salgava a carne e guardava na banha pra ela durar mais. A linguiça a gente secava, e colocava na palha. Hoje em dia sem geladeira ninguém se vira mais, né?

EB: E a carne normalmente era carneada por mim e pelos meus outros irmãos mais velhos, a gente colocava numas bacias grandes e salgava, não tinha mais o que fazer, a gente não tinha geladeira.

Conforme os enunciados dos sujeitos entrevistados, atividades como carnear eram normalmente realizadas por homens. A entrevistada A, por exemplo, ao afirmar seu pai não se encontrava presente e que ela teve que carnear o animal sozinha, expressa a ideia de que ela não era capaz de fazê-lo sem o auxílio de um homem. Evidencia-se, nesse sentido, uma aproximação com os estudos de Schwartz e Salamoni (2009, p. 14), que apontam que são os homens os responsáveis pelas “[...] decisões mais importantes sobre a lavoura, mas as mulheres também opinam. Na maioria das famílias, as decisões são tomadas em conjunto, e mesmo quando tomadas pelos homens, as mulheres opinam.”.

Quanto à transação comercial, esta envolvia sempre a mediação de um chefe, um pai de família, levando a mulher de antigamente à exclusão das relações mercantis (HEREDIA; GARCIA; GARCIA JR, 1984). O mundo do trabalho passa a ser um espaço significativo para

analisar as diferenças do gênero ocorridas antigamente, nas quais, ao exercerem um olhar de vigilância sobre a mulher, os homens exerciam domínio sobre ela.

Conforme Foucault (1979), a técnica do olhar não era o único instrumento posto em prática nas técnicas de poder desenvolvidas na época moderna, no entanto, alcançava grande eficiência. Sobre o olhar, o filósofo (1979, p. 218) define-o como: “Um olhar que vigia e que cada um, sentindo-o pesar sobre si, acabará por interiorizar, a ponto de observar a si mesmo; sendo assim, cada um exercerá esta vigilância sobre e contra si mesmo.”. Embora a mulher fosse vista como importante para a execução das atividades domésticas e demais tarefas de casa, não cabia a ela lidar com o dinheiro, pois o domínio das decisões financeiras era exclusivamente masculino.

Foram instituídas, como verdades, práticas domésticas e simplistas como exclusivamente femininas, e práticas como o trabalho mais duro e o controle do dinheiro, masculinas. Nesse tensionamento, é possível evidenciar o que Foucault (1991) designa ‘batalhas discursivas’, nas quais, por meio do discurso, entrecruzam-se normas, formas de vida e valores que produzem determinadas verdades. Por exemplo, tem-se a verdade sobre a mulher antigamente, que não era considerada igual ao homem perante a sociedade, pois a ela eram atribuídas funções de cuidar, proteger, gerenciar o lar e educar os filhos.

4.1.4 Iniciando a colheita

A partir da análise realizada, evidencia-se que, no que diz respeito à aprendizagem dos sujeitos, a ênfase dada ao ensino antigamente era o Português, a Matemática e o Ensino Religioso. Dede cedo, a escola podia ser interpretada como uma instituição que normalizava e produzia modos específicos de pensar e de agir que influenciaram na forma de vida dos colonos entrevistados. Por possuir um forte vínculo com a sociedade na qual estava inserida, tal instituição sofreu influência nas práticas, estrutura organizacional e normas a ela impostas.

Quanto às relações de poder utilizadas pelas escolas, nas quais predominava um ensino rígido e tradicional, essas colocavam em prática os valores da comunidade alemã que mantinha suas ideologias e costumes no Brasil, mesmo que para isso tivessem que utilizar dispositivos de controle como vigilância e punição, agindo diretamente sobre o corpo dos colonos alemães. Nesse sentido, é possível citar Prata (2005, p. 108 – 109), que afirma que “[...] a engrenagem da escola é atravessada e marcada pela configuração social, mas também tem o papel de definir o sujeito, seja por meio das relações de poder entre professores e estudantes, seja na forma pela qual concebe a aprendizagem e transmite o saber.”.

Ao tomar como fundamento os estudos referentes à imigração alemã, comprova-se que as escolas eram instituições de grande poder social que moldavam os colonos com o objetivo de conservar determinados valores, transformando-os no que a sociedade desejava. A escola pode ser vista, nessa linha, como dona de um conhecimento dito como verdadeiro, que ao instituir modos específicos de pensar, tornava os sujeitos de pesquisa seres ‘assujeitados’. No entanto, por uma questão cultural, os estudantes estavam em sala de aula apenas para aprender o básico e o necessário para sua sobrevivência, o que não deixa de ser importante se comparado em termos históricos.

Considerando que a análise genealógica do discurso se preocupa, em linhas gerais, com seu aspecto político, pode-se citar Foucault (2003), quando o autor afirma que na medida em que era produzido um poder sobre os sujeitos, era gerado um saber. Ao indagar sobre a emergência desses saberes, a análise genealógica evidencia que esses surgiram com o intuito de preservar e reforçar os costumes, tradições e ideologias dos primeiros imigrantes alemães.

A respeito do conhecimento legitimado imposto no currículo criado pelos imigrantes alemães, esse exercia mecanismos que regulavam os estudantes e construía sujeitos particulares e específicos. Ao fundamentar-se nos estudos de Foucault, Veiga-Neto (2004, p. 138) aponta que o que constitui o sujeito e como ele se engendrou historicamente são as “[...] práticas discursivas e não discursivas, os variados saberes, que, uma vez descritos e problematizados, poderão revelar quem é esse sujeito [...]”. O ser humano se torna sujeito de acordo com as práticas discursivas e os saberes que estão circulando, e ao privilegiar certos conhecimentos como sendo os ideais, empregavam-se discursos que corporificavam noções particulares sobre o conhecimento.

Com um currículo que privilegiava a Matemática, o ensino objetivava formar os filhos dos primeiros imigrantes no idioma materno. Com o surgimento da Campanha de Nacionalização imposta pelo Estado-Novo, a língua alemã é proibida, contudo, são criados pontos de resistência a esse poder que o Estado exerceu sobre eles, e a língua persiste até os dias atuais na cidade. Ao organizarem suas próprias escolas, igrejas e comunidade, uma vez que o governo brasileiro não lhes dava suporte necessário, predominava, em suas comunidades, a língua alemã, que consistiu no principal fator de integração entre os sujeitos, promovendo o sucesso e o crescimento das colônias.

A Matemática e o Português, principalmente, eram concebidos como disciplinas hierárquicas, com pré-requisitos, em que era necessário saber o básico para ir adiante. A forma de vida escolar dos sujeitos era constituída, no entanto, como um jogo de linguagem marcado pelo formalismo e abstração. Quanto ao ensino rígido, que continha apenas o básico,

este foi ressignificado pelos sujeitos com o passar dos anos e aperfeiçoado na medida em que era utilizado em suas práticas laborais. Nesse sentido, confere-se que os sujeitos entrevistados possuem conhecimentos muito além do que a escola lhes ensinou. Ao longo de suas vidas, os sujeitos foram criando modos específicos de pensar em grupo e resolver suas situações cotidianas, utilizando técnicas cabíveis para cada ocasião e que realmente tivessem aplicabilidade.

Embora não tivesse sido objetivo central desse estudo expandir os estudos sobre a questão de gênero, acredita-se que a ampliação desse assunto contribuiria de forma significativa para a compreensão das diferenças que foram sendo produzidas na comunidade alemã. Ainda que a mulher assumisse determinadas funções masculinas no cotidiano, perante a sociedade a posição de chefe coube sempre ao homem. Nessa direção, a questão da desigualdade que persiste na sociedade, não só de gênero, pode ser problematizada e aprofundada num viés Etnomatemático em futuros estudos.

A constituição de um sujeito colono ideal, subjetivado pela escola, se deu principalmente por meio do disciplinamento e de um ensino formal e rígido baseado na repetição. Aos que não se comportavam como os professores desejavam, o castigo e a punição. Aos que atendiam suas vontades, a recompensa. A pedagogização e o governo dos sujeitos por meio da disciplina acarreta na criação de um sujeito ideal, subjetivado por uma instituição cujas práticas educativas fundamentavam-se na necessidade de cuidar das crianças e torna-las alvo de saberes, pois são vistas como incapazes de se governarem sozinhas. A história da imigração alemã apresenta-se, nesse sentido, como fator influente para a constituição do sujeito colono alemão, pois apresenta fatos que comprovam que as escolas, família e comunidade alemã vigiavam, obrigavam e puniam para regular a população e a vida dos sujeitos com o intuito de garantir sua etnicidade.

4.2 DOS SEUS SABERES: UM OLHAR ETNOMATEMÁTICO

A segunda etapa da análise dos dados, realizada sob um enfoque etnomatemático, analisa as narrativas sobre os saberes dos colonos como um sistema de 'verdades', configurado pelas suas formas de explicar e conhecer. Ainda que tal estudo tenha dado ênfase aos enunciados dos sujeitos sobre as práticas agrícolas como atividade de sustento utilizada antigamente, vale ressaltar que havia uma pluriatividade de práticas realizadas concomitantemente ao plantio.

O desenvolvimento da agricultura familiar encontrava-se diretamente vinculado à reprodução das famílias da comunidade hervalense⁴⁸. Ao defender a pluriatividade na agricultura, Baumel e Basso (2004, p. 139) enfatizam seu estabelecimento como prática social

[...] decorrente da busca de formas alternativas para garantir a reprodução das famílias de agricultores, um dos mecanismos de reprodução, ou mesmo de ampliação de fontes alternativas de renda; com o alcance econômico, social e cultural da pluriatividade as famílias que residem no espaço rural, integram-se em outras atividades ocupacionais, além da agricultura.

Destacam-se, assim, atividades que vão além do plantio e que são rentáveis do negócio, pois por meio dessas que foi possível que as famílias de agricultores se mantivessem no meio rural em tempos passados. Os excertos apresentados a seguir demonstram as diferentes práticas adotadas na vida no campo, bem como as dificuldades e a soberba dos colonos ao discursarem a respeito de tudo o que adquiriram ao longo de suas vivências com muito esforço e dedicação:

P: No que vocês trabalhavam antigamente?

EA: Ahh, de tudo. Eu ia na roça, cuidava dos filhos, tirava leite da vaca, esse era nosso serviço. Me aposentei com 72 anos, trabalhei na roça até 62 anos. Às vezes eu limpava toda roça sozinha quando minha irmã tinha apenas 5 semanas, pegava a carroça e ia trabalhar.

P: E no que mais você trabalhava antigamente?

EA: Eu ia lavar roupa na vizinha e ficava cuidando como ela cortava o tecido. Eu sabia costurar um pouco e ela tinha duas máquinas, daí também aprendi a costurar.

EC: Ahh, eu tinha o 'velho sistema', que as pessoas antigamente tinham.

P: Que sistema era esse?

EC: Ah, pra cuidar dos negócios.

P: Cuidar como?

EC: Se virar, pra saber certo quanto dá, quanto sai, quanto vai colher, pra ninguém te roubar, né?

P: Então o velho sistema auxilia nisso?

EC: Sim, e aprendi tudo na estrada, por exemplo a gente abria um pedaço de terra com a enxada, né? Porque não tinha outra coisa. Aí plantamos batata. E às vezes as batatas eram

⁴⁸ Nome dado a quem nasce ou vive na cidade de Santa Maria do Herval.

valorizadas e o preço subia lá em cima, aí a gente não tinha tanto. Se a gente tinha mais batatas, às vezes não ganhava tanto, né?

P: O que vocês faziam?

EC: Era um jogo, tinha que ter as estratégias. Eu me virava assim: se a época das batatas não era muito boa, aí eu plantava cenoura, se dava uma queda, aí plantava milho.

EB: Eu trabalhei sempre na roça. Pra plantar, antigamente, a gente fazia tudo com carroça e bois. Éramos entre... quantos irmãos, nove irmãos. Aí criávamos porcos, vacas, galinha, tínhamos o chiqueiro sempre cheio.

P: E que animais vocês criavam?

EB: A gente tinha muitas vacas, vendíamos muito leite. Umas vacas boas dão 15 à 20 litros de leite. Mas era uma média, umas davam mais às vezes, outras menos. Os bois a gente engordava, vendia carne, sempre tínhamos carne também. Tínhamos umas 10 vacas, era bastante coisa. Aviários temos hoje, é muita coisa.

P: E no que mais você trabalhou?

EB: Durante 17 anos eu era vendedor do Kayser em Nova Petrópolis, três vezes por semana. Praticamente todas as motosserras que existem aqui no Herval dá pra dizer que eu vendi... geradores, motores pra borracheiros, maquinário pra trabalhar na roça, pulverizadores. Geradores a gente vendia bastante, é que a gente não tinha luz, né? Depois que a gente instalou um gerador aqui em casa, daí eu podia ligar a TV, a geladeira. Aí a nossa casa sempre tava cheia pra olhar televisão e futebol.

“Era um jogo, tinha que ter as estratégias”. A afirmação do entrevistado C leva a refletir a respeito das estratégias adotadas pelos sujeitos frente às situações complexas vivenciadas na agricultura. Quando algo não era acertado, o dinheiro era investido em outros negócios, pois além das práticas agrícolas que envolviam estratégias de ‘como lucrar mais’ para sustentar os filhos e sobreviver no meio rural, diferentes práticas eram adotadas pelos entrevistados. Nesse sentido, Silva (2014) destaca que, sem a cultura, não existem nem os sujeitos, nem os recursos, nem instrumentos no meio social, pois é “[...] o saber que permite usá-los e é a cultura que lhes dá significado, inclusive para mais além da materialidade ou da instrumentalidade prática do trabalho.” (SILVA, 2014, p. 10).

Ao extraírem da natureza seus meios de sobrevivência, é possível evidenciar estratégias específicas narradas pelos sujeitos em relação às suas atividades laborais. A entrevistada A, por exemplo, costurava e fazia sabão com a banha dos animais. Os demais

entrevistados relatam que se envolviam em atividades como a oleicultura (pequena produção de leite), suinocultura, bovinocultura, que, ao serem combinadas com atividades de plantio de batata, feijão e milho, principalmente, possibilitavam uma maior rentabilidade para o sustento de suas famílias.

Ao realizar um paralelo com os estudos realizados por Bello (2000, 2006) no contexto andino boliviano, os sujeitos entrevistados apresentam sabedoria no que diz respeito às vantagens e desvantagens em relação ao plantio, afirmando que “[...] *se a época das batatas não era muito boa, aí eu plantava cenoura, se dava uma queda, aí plantava milho.*” (entrevistado C). Isso só é possível devido aos saberes que os entrevistados apresentam em relação aos fenômenos naturais, pois um bom conhecimento do funcionamento desses fornece vantagem em relação à agricultura.

Outra conclusão deste estudo diz respeito à unidade de medida denominada pelos sujeitos entrevistados de ‘quarta’. Tratava-se de um galão de querosene que, depois de utilizado, servia como unidade de medida para que os colonos tivessem uma base da quantidade de grãos de milho, feijão ou até de batata que caberiam numa saca ou quantas ‘quartas’ seriam plantadas. De acordo com os sujeitos entrevistados, tal unidade de medida fora ensinada pelos seus pais, vizinhos e conhecidos. Afirmam os sujeitos:

EA: Era sempre melhor se a gente pegava [as sementes] em outra cidade, umas duas quartas de milho, eles ficavam bem mais bonitos. Sempre tem que mudar, não plantar sempre das mesmas sementes, é bom pegar dos outros às vezes.

P: O que é uma quarta?

EA: Uma quarta é mais ou menos 7,5kg. Oito quartas é uma saca. A gente media com quartas, antigamente se falava pouco em quilos.

P: Como era então?

EA: É que a gente não usava balança, né? Por isso a gente usava quartas e fazia essas trocas. Um pedaço de carne a gente balançava assim na mão e dizia quanto era mais ou menos.

EC: Quatro galões inteiros dava um sacco cheio.

P: Então essa era a medida de vocês?

EC: Sim, e se a gente fazia certo, nem precisava pesar que dava isso. Mas a gente nem tinha balança, né? Só mais tarde chegou.

P: E essa medida dava certo pra tudo?

EC: Sim, mas tinha que colocar certinho também, né? Eram galões de querosene porque a gente não tinha energia elétrica, né? Daí a gente guardava esses galões pra colocar feijão, batata, e medir. Todos faziam assim antigamente, aí a gente também fazia.

Ao serem questionados a respeito do que vinha a ser uma quarta, os três entrevistados possuem modos distintos de explicar, no entanto, todos afirmam a mesma coisa. A entrevistada A destaca que uma quarta equivale a 7,5kg, e que 8 quartas correspondem a uma saca. Ao multiplicarmos 7,5kg por 8, tem-se o total de 60kg, que consistia no peso de uma saca antigamente. O entrevistado C aponta que quatro galões cheios davam uma saca e ao articular tal informação com a da entrevistada A, que afirma que 8 quartas equivalem a uma saca, pode-se deduzir que uma quarta equivale a meio galão de querosene, e que duas quartas representam um galão inteiro. Essa informação pode ser concluída com o excerto do entrevistado B, que assegura:

EB: Duas quartas dá um galão inteiro, meio galão cheio de sementes equivale a um quart. Quatro galões cheios dá uns 60kg, depende do que dá um saco de batata cheio.

P: E com milhos, e outras sementes, dá a mesma coisa?

EB: Sim, a mesma coisa.

O sistema de medida apresentado pelos colonos entrevistados pode ser concebido como uma linguagem que utilizava regras específicas na plantação, representando um jogo de linguagem com regras particulares utilizado pelos sujeitos. Ao afirmarem que a ausência da balança fazia com que tivessem que adotar outra maneira de mediar, pode-se assimilar tal fato à noção de Wittgenstein (2004), quando o autor destaca a ausência de uma linguagem única, isto é, de um único modo de resolver os fatos.

Ao negar a existência de uma linguagem universal, o autor destaca que as palavras não apresentam sentido quando utilizadas por sujeitos que se encontram em outro contexto, assim como não fizeram sentido para a pesquisadora. O cálculo exato e formal não possui significado na forma de vida dos colonos, o que gerou certo estranhamento por parte da pesquisadora por esta ter tido uma formação acadêmica na qual eram exigidos cálculos completos e ‘corretos’. Palavras como ‘quarta’, nesse sentido, representam uma linguagem que, ao ser utilizada na plantação, faz sentido apenas na forma de vida dos sujeitos entrevistados.

A utilização de um sistema de medidas específico forma um movimento de resistência vindo da parte dos colonos. Um exemplo dessa resistência e da utilização de um sistema único de medidas remete à história do Brasil Colonial, quando na lei de 26 de junho de 1862 o sistema métrico decimal torna-se obrigatório. Diante dessa lei, medidas não-oficiais passam a ser extintas. No entanto, foi no nordeste brasileiro, em 1874 que inicia a Revolta do Quebra-Quilos, um movimento contra as mudanças introduzidas pelos novos padrões de pesos e medidas do sistema internacional.

A presença da unidade de medida quarta também fora verificada nos estudos de Oliveira (2011). Em seus escritos, e diferente dos resultados aqui apresentados, os sujeitos de pesquisa ainda explicitam unidades de medida como *arqueiro* e *celamin*, no entanto, utilizam latas de querosene como as mencionadas pelos colonos nessa investigação, nas quais uma quarta também equivalia a 7,5kg e representava, conforme os agricultores entrevistados por Oliveira (2011), metade de meio arqueiro.

Nessa perspectiva, os jogos de linguagem utilizados pelos sujeitos de pesquisa possuem semelhanças de família com os jogos de linguagem mencionados pelos agricultores nos estudos de Oliveira (2011). A noção de semelhanças de família, segundo Wittgenstein (2004), pode ser melhor compreendida ao ser analisada como um jogo de tabuleiro. O autor destaca que os processos chamados de jogos - de cartas e de tabuleiros, por exemplo - não possuem algo em comum a todos eles. Embora seja necessário jogar com estratégias, diferentes jogos apresentam semelhanças, parentescos, pontos em comum, denominados *semelhanças de família*.

Apoiada em Rivera (1996), Oliveira (2011, p. 65) aponta que, na utilização de um sistema de medidas, são empregadas determinadas regras que “[...] implicam em uma determinada conduta por aqueles que a aceitam.”. Nessa perspectiva, não cabe questionar a validade da unidade de medida apresentada pelos sujeitos entrevistados, pois seu uso “[...] é que vai determinar uma maneira específica de ver e lidar com o mundo.” (OLIVEIRA, 2011, p. 65). Diante disso, pode-se falar em pontos em comum, em regras que se assemelham, mas não de uma única linguagem.

Outro aspecto marcante analisado foi a reciprocidade entre os sujeitos que viviam na colônia, passagem que se tornou marcante nas narrativas analisadas. A respeito da troca de favores realizada pelos sujeitos ou quando uma família necessitava de mais trabalhadores, os colonos destacam:

EA: As pessoas antigamente faziam tudo sem dinheiro, sem gastar muito, eram trocas que se faziam, sabe?

P: Que trocas, por exemplo?

EA: Minhas filhas iam no baile e os vestidos eu que fazia, fazia pras filhas das vizinhas também. Em troca, eles trabalhavam na roça pra nós. Tudo feito sem dinheiro, troca de favores.

EC: A gente tinha nossas estratégias, a gente carneava toda semana, e aí se juntava e todo mundo ia buscar carne lá naquele lugar, emprestava, trocava por coisas, assim ia.

P: Trocava por que tipo de coisas?

EC: Ahh, eram coisas que a gente não produzia, como açúcar, sal, erva-mate e café, essas coisas. O leite a gente entregava pro leiteiro e pegava o que ganhava por isso, o que a gente precisava em casa.

P: Trocavam muito leite?

EC: Fazendo uma média, tirávamos uns 15 litros de leite por dia, e a gente pegava o que precisava, né? Uns litros de leite já dava erva-mate, açúcar, farinha, sal, o resto a gente tinha.

EB: A gente também trocava coisas. Batata, cebola, o que a gente tinha a mais, trocava pelo que o vizinho tinha a mais, mas tudo com quantidades equivalentes.

P: O que era equivalente, por exemplo?

EB: Era sempre parêlo, não era um porco por um saco de batata, por exemplo.

P: Aí não vale [risos].

P: Ahh, um porco valia mais. [risos]. Antigamente não era como hoje, se tinha alguém que precisava de alguma coisa, as pessoas se ajudavam, todas as pessoas ajudavam.

P: E como vocês sabiam que valia a mesma coisa?

EB: Ahh, isso era no olho, né? Na cabeça.

As enunciações dos entrevistados demonstram que o sistema de agricultura familiar antigamente era baseado na troca de favores, prática realizada constantemente na vida dos colonos. Ainda que tal prática tenha sido adotada há milhares de anos, quando eram trocados objetos, alimentos e trabalho sem a utilização de dinheiro, depois de passados cinco séculos, ela ainda é adotada em diversas culturas, como no caso de algumas comunidades alemãs, o que levava-os a uma constante interação um com o outro.

A troca de favores, produtos e demais objetos também foi alvo dos estudos de Bello (2006). O autor denomina tal troca de ‘intercâmbio’, afirmando:

De igual forma, relações de equivalência, como quatro laranjas por um prato de ‘habas’ (um tipo de grão), três batatas-doces por um prato de batata seca, cinco espigas de milho por três batatas, uma réstia de cebola por um ‘pojchu’ (quantidade equivalente ao que contém duas mãos cheias) de trigo, refletem condições associadas à produção e com certeza são reguladas segundo a oferta e a demanda do produto. Não há então como ignorar que este intercâmbio seja dependente das tão comumente conhecidas leis de mercado. (BELLO, 2006, p. 61, grifos do autor).

Os colonos entrevistados auxiliam seus vizinhos, parentes e amigos, na certeza de que esse serviço será recompensado. Quem recebeu ajuda ou um favor se sente na obrigação de retribuí-lo de alguma forma. Com base nessas afirmativas, pode-se fundamentar tal análise tomando como referência os escritos de Schwartz e Salamoni (2009). Ao realizarem um estudo sobre as especificidades da reprodução social da agricultura familiar de descendentes de imigrantes pomeranos na localidade de Harmonia, em São Lourenço do Sul, RS, as autoras destacam que, nessa forma de vida, é comum que os agricultores ‘troquem os dias’, o que ocorre, na maioria das vezes, quando os membros disponíveis constituem um número muito pequeno para a realização das atividades ou na época da colheita. Schwartz e Salamoni (2009, p. 13) destacam: “Formas de solidariedade, como a ajuda mútua, permanecem, principalmente, entre grupos com laços de parentesco e fazem parte dos seus valores morais.”

Os produtos produzidos pelos colonos normalmente eram trocados pelo que não era produzido na lavoura, e o valor normalmente era descontado dos produtos que o comerciante adquiria dos sujeitos. O comerciante, encarregado da circulação dos produtos na colônia, recebia os produtos do agricultor e depois lhes fornecia o que precisavam. Aponta a entrevistada A:

EA: Tudo o que entrava a gente vendia, sempre tínhamos clientes. Não tínhamos poupança, o que sobrava a gente deixava nos comerciantes, aí quando os filhos precisavam de uma coisa, a gente emprestava pra eles e depois eles nos pagavam.

P: Então vocês vendiam tudo o que produziam?

EA: Antigamente era diferente, tu não precisava perguntar se poderia trazer 10kg de banha na venda, a gente vendia e deixava em negócios com os comerciantes.

P: E eles revendiam?

EA: Sim, e ficavam pra eles, e também trocavam por outras coisas. Tu poderia levar os produtos na venda e pegar outras coisas em troca. A gente ia na venda em todos os lugares, a

gente nunca tinha dívidas, no primeiro ano a gente já pagou toda nossa terra. Daí a gente tinha um dinheiro nos comerciantes em negócios e trocava por material, aí construímos uma casa, ficamos com ela uns quatro anos, depois construímos uma cozinha.

P: O que vocês plantavam na roça?

EB: Principalmente milho, mandioca, tínhamos muitos animais. A gente às vezes colhia mil sacos de milho por ano. Batata a gente não tinha tanto, só uns 3, ou 4 sacos, elas não valiam tanto.

P: E vocês vendiam as coisas para as pessoas daqui?

EB: Era em negócios. A gente deixava com pessoas de negócios. Antigamente tinha uns comerciantes bons. Se a gente tinha um chiqueiro cheio de porcos, por exemplo. A gente deixava dinheiro com ele. Se a gente tinha uns 20 porcos, aí ele dizia: ainda não é bom vender, segura uns 15 dias que tu vai ganhar mais, ele nos ajudava a vender e negociar.

P: E vocês tinham muitos animais antigamente?

EC: Sim, galinhas, porcos, vacas. A gente vendia leite. Mesmo não ganhando muito vendíamos pra sobreviver.

P: Vendiam pra quem?

EC: Normalmente pro comerciante. Aí quando tínhamos muito, ele nos dava as coisas que precisávamos em casa e descontava ou trocava pra nós. Mas a gente comprava pouco na venda porque tinha quase tudo em casa, né? Precisávamos do dinheiro e aí tinha que vender.

A colheita de batata, feijão, milho e demais atividades relacionadas à agricultura representa um emprego para a família, um emprego não remunerado, visto que tudo o que foi construído era em benefício de todos que constituíam o grupo familiar, pois “[...] não custava nada pra nós, só o trabalho mesmo.” (entrevistado B). Os dias de trabalho não lhes eram pagos, mesmo desempenhando as mesmas funções de trabalhadores assalariados. Tais resultados podem ser articulados aos estudos realizados por Bello (2006, p. 61), uma vez que, além de o trabalho não apresentar custo aos colonos entrevistados, contribui para a “[...] manutenção da qualidade de vida pelo acesso ao alimento que representa e assegura um ingresso econômico.”.

Além da unidade de medida comprovada nessa subseção, que faz parte dos jogos de linguagem utilizados na forma de vida dos sujeitos de pesquisa e a troca de favores, outros jogos de linguagem parecem sobressair-se ao conversar com os colonos a respeito de algumas

práticas realizadas no campo no tempo de preparo, plantio e colheita. O entrevistado C, por exemplo, discorre a respeito dos agrotóxicos que ainda não existiam na época em que foram iniciadas suas atividades laborais, pois somente mais tarde o Banco do Brasil começou a fornecer adubo a juros acessíveis, como evidencia o excerto abaixo:

EC: Não era como hoje, de colocar adubo. Adubo a gente não tinha, estragavam muitas [batatas].

P: E vocês colhiam elas depois de quanto tempo?

EC: Depois de três meses a gente podia colher. Quando elas estavam altas e já fora do chão já dava pra colher elas.

P: E isso dava mais ou menos três meses?

EC: Sim. E não era como hoje que dava pra colocar veneno. A gente só limpava, colocar veneno a gente nem sabia como fazer.

P: E morriam muitas?

EC: Muitas, bastante. Mas se a gente tinha sorte as vezes a gente colhia uns 800 sacos.

P: E quantos você havia plantado desses 800?

EC: Olha, uns 80 sacos.

P: Nossa, bastante coisa.

EC: Sim, isso dá 10 sacos pra cada saco plantado.

P: E quanto custava um saco de batata antigamente?

EC: Nossa, antigamente numa época elas não valiam quase nada. A gente queria comprar coisas pro Natal, e eles nem queriam mais trocar. Era complicado antigamente, a gente não ganhava muito. Depois da época de praia, ninguém mais tinha batata, aí eu conseguia ganhar mais, aí eu aproveitei.

P: E tudo isso sem adubo, certo?

EC: Isso mesmo. Depois quando eu fiquei mais velho a gente ganhou adubo pelo Banco do Brasil, e nos davam 40% de desconto.

P: E isso é um desconto bom?

EC: Ahh, é sim. É quase metade de desconto.

P: E como você faria para saber?

EC: Olha só, de 100 são 40, né? Por isso é por cento eu acho.

P: Poderia me dar um exemplo?

EC: Vamos supor tu comprou pra R\$ 1 000,00, tu vai ganhar R\$ 400,00. Isso é um desconto bom, imagina... quase metade do valor.

P: E se fossem R\$500,00?

EC: O valor vai ser metade de R\$ 400,00, né? Vai ser R\$200,00 daí.

Evidencia-se a compreensão do pensamento proporcional e a noção de estimativa em algumas passagens das narrativas do sujeito. Diferentemente do período escolar, onde a Matemática mostrava-se como uma disciplina formal e rigorosa, ao utilizarem determinados saberes em seus contextos, a Matemática pode ser visualizada de outro modo, não como uma ciência dura, mas como algo que transcende os cálculos exatos e pode ser encontrada nos modos de fazer e saber de diferentes culturas.

A respeito do tempo que as batatas precisavam para serem colhidas, destacam:

EA: Em três ou quatro meses as batatas estavam prontas pra colher.

P: E vocês colhiam muito?

EA: Pra cada saco de batata a gente colhia uns 10 quando estava bom.

P: Ahh, então se plantar um saco e colher 10 é uma boa colheita?

EA: Sim, naquela época sim, mas hoje é diferente, né?

P: Sim.

EA: Ahh, e pra cada meio saco de adubo que a gente tinha, plantávamos um saco de batata, então pra cada 10 sacos de batata colhidos, ia uns 5 sacos de adubo. Mas depende, não é sempre assim certo.

P: Então às vezes muda?

EA: Sim, depende da terra, do tempo, não é sempre igual.

EC: Pra colher elas tu espera uns três meses e meio, aí já pode colher elas.

P: Sempre esse tempo?

EC: É, na maioria das vezes. Regra não tem. Pra plantar era uma batatinha em cada buraco, depois de três meses estavam boas. Não era como hoje, de colocar adubo. Adubo a gente não tinha, estragavam muitas. Num ano colhi 800 sacos, e plantei uns 80 naquela vez. Pra um saco colhi 10. A gente não ganhava muito naquela vez. Depois da época de praia, ninguém mais tinha batata, aí eu conseguia ganhar mais, aí eu aproveitei.

Ao destacarem “regra não tem”, “depende da terra, do tempo” e “não é sempre igual” e “na maioria das vezes”, podem ser identificados jogos de linguagem que se dão a partir das práticas sociais dos sujeitos. Ao mostrarem, em suas narrativas, que não possuem

regras no plantio, que depende do tempo e que não é sempre igual, os sujeitos evidenciam uma forma de vida que não é pautada em fundamentos últimos, pois não existe uma verdade universal na maneira de plantar, colher e cultivar.

No que diz respeito às cobranças e os cálculos realizados em suas atividades laborais, os sujeitos destacam que a Matemática era a disciplinas mais cobradas na escola, e que, sem ela, eles não poderiam fazer negócios:

P: Teria como me dar um exemplo dessas contas, e como você faria elas hoje?

EA: Pra escrever eu sei somar assim um embaixo do outro, sabe? Somar e subtrair, como eu aprendi na escola.

P: Quando você escreve sempre coloca um embaixo do outro?

*EA: Sim, aí se estou diminuindo e falta um eu peço emprestado, isso aprendemos na escola. **Mas eu sempre tinha minhas contas prontas na cabeça antes de ir na venda (mercado).** Os preços eram sempre iguais de uma vez pra outra, não era como agora... aumenta preço, diminui... era tudo sempre o mesmo preço.*

*EB: A gente fazia as contas mais na cabeça, pra vender, comprar, isso a **gente sabia de cabeça, o pai ensinou tudo isso.***

EC: As contas assim não tinha muito segredo, era no 'velho sistema' de antigamente.

P: Por exemplo?

EC: Não era assim tão exato, era no olho.

P: E como vocês faziam pra controlar tudo o que ganhavam?

EC: O controle era todo comigo, mas eu não precisava anotar nada, sabia tudo na cabeça.

Uma hipótese que pode ser levantada a respeito da fala do entrevistado C é que esse 'velho sistema', mesmo não exigindo cálculos exatos, estabelecia a criação de estratégias "pra cuidar dos negócios", ou ainda "se virar, pra saber quanto dá, quanto sai, quanto vai colher, pra ninguém te roubar.". Assim como a unidade de medida utilizada pelos colonos entrevistados, os exemplos narrados por eles dizem respeito a jogos de linguagem que utilizam regras como a oralidade, pensamento proporcional e aproximação em suas formas de vida.

Outros exemplos podem ser evidenciados:

EA: Depois de carnear, a gente tinha que salgar pra manter a carne conservada por mais tempo, não tinha geladeira. Com a banha, a gente fazia o sabão e colocava também soda junto.

P: E precisava de muita soda?

EA: Mais ou menos, pra cada 20kg de banha mais ou menos a gente utilizava uns 4kg de soda.

P: E se eu tivesse só 2,5kg de soda, quanta banha eu precisaria ter?

EA: Uns 12kg e 500 gramas.

P: Como você sabe disso?

EA: Se preciso de 4kg de soda pra 20kg de banha, então pra 1kg de soda preciso de 5 kg de banha, certo?

P: Sim.

EA: Então se pra 1kg de soda preciso de 5 kg de banha, pra 2 kg de soda preciso de 10kg de banha. E o resto eu faço depois.

P: Que resto?

EA: Os números quebrados. Se pra 1kg de soda preciso de 5kg de banha, pra meio quilo preciso de 2,5kg de banha, né? Então juntando com o 10 dá 12,5kg.

EC: Um dia eu guardei um monte de batatas no porão, era num tempo que elas estavam baratas, né? Bom, aí eu perdi tudo, elas ficaram podres porque não ganharam vento, isso era o veneno. Mas eu fui aprendendo que as batatas precisam de vento, né?

P: Não poderia ter fechado elas?

EC: Não, não podem ser fechadas como eu tinha feito, isso eu aprendi com experiência. Eu fazia elas ficar vermelhas, bonitas, e ainda assim ficavam podres.

P: Mas depois o que você fez?

EC: Depois eu colocava palha, deixava elas bem abertas pegando vento e ficaram bem bonitas. Tem que cuidar muito na roça. Mas um ano eu acertei e quando consegui fazer uma venda boa, comprei minhas terras com o dinheiro. Nessa época tínhamos muita cenoura e batata, Meu Deus. Eu tinha 500 sacos de batata em casa, tu acredita?

P: Nossa, era muita coisa.

EC: Era muito mesmo. Levei tudo com a carroça pra casa, não era carreta agrícola que nem hoje. Trabalhava com bois, subíamos barrancos. Aí vieram comprar cenouras, né? E queriam comprar batatas também. Um amigo meu me disse que eu era pra guardar em um tempo e

ganhar mais, né? Porque naquela época tinha o real, aí se um saco de batata custava R\$ 3,00 ou R\$ 4,00 era muito. Se eu guardasse por um tempo, ia ganhar uns R\$ 8,00.

P: Então era vantagem?

EC: Claro que sim, dá o dobro. Eu tinha 500 sacos guardados e mais 300 pra colher, ia dar R\$ 2.000,00 a mais se eu vendesse os sacos guardados, fora os outros. Ééé, não era pouca coisa, porque eu plantava um saco de batata e colhia 10. Aí era bom, porque às vezes eu plantava um saco e colhia só um saco. É que não tinha veneno, tínhamos que cuidar muito o lugar que escolhíamos.

Nas passagens podem ser evidenciadas maneiras específicas para realizar cálculos que diferem das aprendidas em sala de aula, pois podem ser compreendidas como jogos de linguagem que utilizam regras de estimativa e pensamento proporcional e se dão por meio da oralidade. Isso é perceptível quando os sujeitos destacam: **“Mas eu sempre tinha minhas contas prontas na cabeça antes de ir na venda (mercado)”**; **“[...] a gente sabia de cabeça, o pai ensinou tudo isso.”** O cálculo proporcional pode ser evidenciado quando os entrevistados explicitam sobre como vendiam sua mercadoria e como faziam sabão.

A utilização da oralidade, evidenciada nos estudos que Knijnik (1996) realizou com camponeses num assentamento do Movimento Sem Terra, MST, também pode ser confirmada no caso dessa análise na medida em que os colonos entrevistados realizam as situações de suas formas de vida sem o auxílio do papel e da caneta. Ao expressar seu entendimento sobre oralidade, Wanderer (2013, p. 263) destaca que existe uma superioridade **“[...] da cultura escrita sobre a oral”**, uma supremacia produzida discursivamente que privilegia a escrita sobre a oralidade. Corroborando a autora, Souza (2008, p. 257) aponta que existe uma disputa entre o que é dito e o que é escrito, e que tal disputa **“[...] tensiona a verdade da escrita como promotora da objetividade, do raciocínio dedutivo, da capacidade lógica, qualidades, atribuídas, igualmente, à matemática escrita escolar.”**

A utilização constante da escrita nas práticas escolares dos sujeitos de pesquisa, analisadas na subseção 4.1 quando os colonos afirmaram que tinham que copiar e realizar os exercícios no *tafel* utilizando o *griffel*, torna-a legítima, fazendo com que essa seja vista como a única maneira de ensinar. O modelo oral de pensamento é empregado pelos sujeitos em suas formas de vida não-escolares, na qual os colonos utilizam, para cada ocasião, estratégias particulares que diferem das regras que constituíam os jogos de linguagem escolares. No entanto, tal modelo de pensamento é esquecido e não existiu na forma de vida escolar, o que conferiu aos saberes ‘escritos’ um determinado poder e um status de verdade.

São produzidos, diante dessas afirmações,

[...] saberes sobre pessoas e grupos que não usam em suas práticas, de modo prioritário, uma matemática escrita. Assim, se o funcionamento da escrita como um mecanismo de diferenciação produz saberes sobre tais pessoas e grupos, esse mesmo mecanismo promove verdades sobre mulheres, homens e matemática, ao conferir à matemática escrita status de verdade (SOUZA, 2008, p. 109),

Tal mecanismo fabrica verdades na sala de aula, conferindo aos saberes apresentados na instituição escola um status de verdade. Alinhadas às teorizações do campo da Sociologia da Educação, Knijnik e Wanderer (2006) enfatizam seu conceito de oralidade partindo do conceito de cultura como produção humana, como um sistema de significados (GEERTZ, 2012), não como um produto acabado. Ao adotar tal concepção de cultura, a oralidade das diferentes formas de vida deve ser considerada “[...] não como um corpo de conhecimentos ‘tradicionais’ que de modo ‘congelado’ é transmitido de geração a gerações.” (KNIJNIK; WANDERER, 2006, p.6). Os saberes dos sujeitos de pesquisa, transmitidos pela oralidade, são indissociáveis da cultura da qual fazem parte, e nessa direção destaca-se a necessidade de examiná-los, pois é por meio da oralidade que eles apresentam significado.

A oralidade, estimativa e proporção, diante das afirmações apontadas até o momento, podem ser pensadas como jogos de linguagem com regras específicas utilizadas na forma de vida dos sujeitos de pesquisa. Ao expressar seu conhecimento sobre forma de vida, Glock (1998, p. 175) sublinha que trata de “[...] uma formação cultural ou social, a totalidade das atividades comunitárias em que estão imersos nossos jogos de linguagem.”. Existem, em nossa sociedade, distintos jogos de linguagem por existirem diferentes culturas com formas de vida específicas e, nesse aspecto, ao articular linguagem e cultura e tomá-la como parte de uma forma de vida, não existe linguagem única, mas diferentes representações.

Por fazer parte de uma forma de vida, abandona-se, conforme Condé (2004a), a noção de uma linguagem única, e a racionalidade passa a ser compreendida como uma invenção que se configura a partir das noções pós-estruturalistas, possibilitando o entendimento de que o significado da palavra depende do uso que se faz dela. Em seus escritos, o autor afirma que

[...] se a mesma expressão linguística for usada de outra forma ou em outra situação, sua significação poderá ser outra, isto é, poderá ter uma significação totalmente diversa da anterior, dependendo de seu uso na nova situação e das relações pragmático-linguísticas exigidas por essa situação. (CONDÉ, 2004a, p. 48).

Diferentemente dos jogos de linguagem utilizados na escola, marcados pela abstração, rigor e formalismo e que não apresentavam aproximação com as formas de vida dos sujeitos de pesquisa, na agricultura, a linguagem apresenta-se em constante contato com a natureza e não exige, nessa direção, a precisão da matemática escolar. Knijnik (2008, p. 150), nessa

linha, destaca que os jogos de linguagem são exemplos de “[...] uma linguagem que em muito se afasta daquela utilizada pela matemática acadêmica e por sua recontextualização na escola: a matemática escolar.”.

A respeito da proporção e outras noções de estimativa apresentadas pelos entrevistados, é possível destacar que, diferente do ensino formal instruído pela escola, marcado por jogos de linguagem caracterizados pelo formalismo, escrita, rigor e abstração, as situações enfrentadas pelos colonos em suas vivências levavam em consideração as implicações do clima, da terra e de diversos fatores pertencentes ao contexto dos sujeitos, o que evidencia uma melhor significação aos seus saberes. Percebe-se que as narrativas dos colonos, assim como as narrativas camponesas analisadas nos estudos de Knijnik (2008, p. 150) “[...] estão carregadas de significados que são culturalmente situados, contingentes.”.

Diante disso, os jogos de linguagem da forma de vida escolar apresentam poucas/fracas semelhanças de família com os jogos de linguagem apresentados na forma de vida dos sujeitos, marcados pela oralidade, estimativa e pensamento proporcional, principalmente, o que também fora evidenciado por Wanderer (2007), Giongo (2008) e Oliveira (2011). As semelhanças de família se dão ao observar que os diferentes jogos de linguagem praticados na forma de vida não se encontram completamente incomunicáveis com os jogos de linguagem utilizados pela escola antigamente, nos quais predominavam regras formais e abstratas. Existem regras e especificidades do ensino escolar que se assemelham às regras utilizadas na forma de vida dos colonos.

Ao questionar os entrevistados a respeito de como aprenderam a trabalhar, afirmam:

P: E com quem o senhor aprendeu a trabalhar?

EC: O meu pai nos ensinou tudo na roça. Limpar, arar. Antigamente todo mundo ajudava, era um monte de gente, cada família tinha muitos filhos e todos trabalhavam juntos pros pais. Depois quando casavam, aí alguns filhos foram trabalhar nas fábricas, assim as pessoas se defendiam antigamente. Mas tinha pouca gente que tinha carroça pra trabalhar.

P: E na escola você aprendeu algo sobre isso?

EC: O que?

P: Isso da roça.

EC: Não, a gente aprendeu mais praticando. Na roça é quase tudo aprendido na prática. Não aprendemos nada do que utilizamos na roça na escola. O que eu lembro da escola é o básico, mas aprendi mesmo no dia-a-dia.

EA: Na roça eu aprendi tudo com meu pai, e aprendi bem mais com ele.

P: Bem mais do que onde?

EA: Ah, na escola por exemplo. A gente precisa saber muito, antigamente nem tinha veneno, a gente colhia tudo o que plantava e era tudo feito sem dinheiro. As pessoas comiam batatas, feijão, arroz, farinha de trigo, aquelas dos pacotinhos, sabe? A gente levava dois sacos no moinho, e a gente tinha farinha durante muito tempo. A gente fazia fermento, plantava mandioca e raspava a mandioca, lavava, deixava secar e a fazia, sempre tinha que ter uma coisa pra comer né?

P: Sim.

EA: Quando eu ia na venda e comprava as coisas, eu já somava em casa pra saber quanto eu iria gastar. Isso eu aprendi na escola, a somar tudo isso. Mas eu também aprendi coisas que eu não tinha na escola. Depois da escola, eu aprendi muito mais sobre as coisas.

EB: Tudo o que eu sei eu aprendi fora da escola praticamente.

P: O que, por exemplo?

EB: As coisas da roça e do dia-a-dia aprendi tudo com meu pai. Como meu pai era professor, ele me ensinava algumas coisas em casa ainda depois da 4ª série.

P: E as coisas da colônia?

EB: Ihh, quase nada na escola, isso foi por experiência. Isso eu fazia tudo depois, cuidar dos animais, plantar, tínhamos lenha, banha. A gente vendia e trocava, nunca compramos carne.

Nota-se, pelos enunciados dos colonos, que seus saberes foram aprendidos de geração em geração e aprimorados em suas vivências, e que quase nada do que utilizaram na roça e nas atividades vinculadas à vivência no campo lhes foi ensinado na escola. Ao apontarem: “isso foi por experiência”; “Depois da escola, eu aprendi muito mais sobre as coisas”; “Tudo o que eu sei eu aprendi fora da escola praticamente”; “Na roça é quase tudo aprendido na prática. Não aprendemos nada do que utilizamos na roça na escola. O que eu lembro da escola é o básico, mas aprendi mesmo no dia-a-dia. Pra mim poucas coisas bonitas na escola, aprendi tudo fora da escola. Vendi durante um tempo no mercado público, lá eu aprendi mais do que em toda minha vida”, a instituição escola, bem como a família, pode ser vista como uma

[...] instituição de sequestro pela qual todos passam (ou deveriam passar...) o maior tempo de suas vidas, no período da infância e da juventude. Na medida em que a

permanência na escola é diária e se estende ao longo de vários anos, os efeitos desse processo disciplinar de subjetivação são notáveis. (VEIGA-NETO, 2004, p. 85).

Giongo (2008, p. 85), na mesma linha de Veiga-Neto (2004) destaca que a escola é um lugar “[...] onde circulam discursos que não apenas hierarquizam determinados conhecimentos em detrimento de outros, mas que também operam na constituição de determinados modos de comportamento.”. Ainda que o período de permanência dos sujeitos na escola tenha sido diário, esse não se estendeu durante muitos anos, o que foi suficiente para que pudessem afirmar que aprenderam muito mais em sua forma de vida não-escolar.

Nesse cenário, Bello (2006) destaca que a Etnomatemática tem sido concebida como uma eficiente estratégia educacional, mostrando preocupação no que diz respeito aos saberes de diferentes culturas ao evidenciar que existem diferentes modos de explicar e entender dentro de um contexto específico. Assim, sugere um diálogo entre os saberes típicos de um contexto e aqueles sistematizados nas disciplinas.

Bello (2006) entende que o acesso aos conhecimentos hegemônicos não é suficiente, pois estes reforçam uma única maneira de raciocinar desvalorizando outros saberes. Vale ressaltar, no entanto, que não é pretensão desse campo de estudo exaltar os saberes locais, mas compreender que diferentes grupos culturais produzem saberes advindos de suas práticas, que, ao serem inseridos no ambiente escolar, colocam sob suspeita os discursos naturalizados e legitimados no espaço escolar.

Em relação às suas práticas, são apresentadas regras particulares integradas aos saberes que possuem sobre as plantas, solo, clima. Além das constatações a respeito dos jogos de linguagem nas atividades dos colonos entrevistados, observa-se o cuidado dos sujeitos em relação ao tempo certo para o plantio. Isso pode ser verificado nas narrativas abaixo:

EB: Os melhores meses pra plantar é agora em diante [final de setembro]. Antigamente era mais cedo, dava pra plantar antes uns 3 ou 4 meses antes, agora não.

P: Então hoje em dia é diferente?

EB: Sim. Hoje em dia, todos os meses são bons, não quando tem muita geada. Mas antigamente, quando era tudo com a enxada e o arado, era mais complicado. Com todas essas dificuldades, pra cada saco colhíamos uns 3 às vezes, mas quando dava bom dava mais, uns sete, oito, isso tudo dependia. Tem que ser mais tarde hoje em dia, o tempo muda demais, às vezes setembro ainda dá geada né?

P: Então com geada não dá?

EB: A geada não é boa. Agora tem que ser mais tarde. Quando faz mais calor é melhor, quando chove muito também não é bom, as vezes é só questão de sorte.

EA: A gente plantava batatas em julho e agosto. Aí já começava a plantar feijão. Outubro é um bom mês pros milhos, talvez em 20 anos que a gente plantou uma vez eles não deram certo. Mas agora tem outros tipos de milho, eles dá pra plantar mais tarde. O pai nos ensinou tudo.

P: Então tudo o que você aprendeu na roça foi com seus pais e avós?

EA: Sim, na roça eu aprendi tudo. A plantar batata, plantar feijão... tudo isso eu não tive na escola. Aprendi com meu pai e no dia-a-dia.

P: E em que meses vocês plantavam?

EC: Agosto era um mês bom. E também dependia da lua, né?

P: Mas a lua interferia na plantação?

EC: Sim, sim. Se a lua estava crescente, dava plantas altas e as batatas e cenoura e tudo o que crescia debaixo da terra não ficava tão bom. E se a lua estava decrescente, então dava coisas boas que cresciam embaixo da terra, e a planta não ficava tão alta e forte. Assim era com cenoura, batata, feijão, tudo.

P: E isso funciona mesmo?

EC: Sim, sim. Feijão e milho tinha que plantar num outro mês sempre. Isso funciona hoje ainda. Planta hoje um pé de milho na lua crescente, ele vai ficar muito mais alto e bonito. E na lua decrescente ele não vai ficar tão bonito.

P: E quem te ensinou isso?

EC: Um foi ensinando pro outro na colônia.

Os conhecimentos climáticos a respeito da melhor época para plantar foram todos aprendidos de geração em geração com familiares, amigos e pessoas próximas, e os sujeitos destacam que aprenderam mais com seus pais do que na escola. Os estudos de Oliveira (2011), baseados em Knijnik (2006), apontam que o processo de apreensão dos saberes “[...] não se resume a uma mera ‘transmissão de geração a geração’, pois tais práticas estão sempre a ‘re-inventar-se’.” (KNIJNIK, 2006, *apud* OLIVEIRA, 2011, p. 76). No caso dos colonos alemães, participantes deste estudo, evidencia-se que além de saberes adquiridos com seus pais eles buscavam aperfeiçoá-los constantemente, reinventando-os.

As tradições, costumes e modos de fazer dos sujeitos de pesquisa não podem ser analisados como se precisassem necessariamente valer-se de técnicas atuais e adquirir conhecimentos gerados fora de suas formas de vida. Os saberes aprendidos de geração em geração foram aprimorados ao longo dos anos pela experiência, a partir das observações que eram feitas sobre a natureza e o modo como ela ia se modificando, aperfeiçoando algumas práticas e abandonando outras.

Diretamente vinculada à agricultura familiar e à infinidade de práticas que necessitam de saberes sobre os fenômenos da natureza, o entendimento que os colonos entrevistados possuem sobre a terra vai ao encontro da concepção apresentada por Woortmann (1990) em seus estudos. Vista por um viés moral, não apenas como pedaço de chão utilizado para a produção, mas como algo concebido como de um valor ético, a terra é vista

[...] não como natureza sobre a qual se projeta o trabalho de um grupo doméstico, mas como patrimônio da família, sobre o qual se faz o trabalho que constrói a família enquanto valor. Como patrimônio, ou como dádiva de Deus, a terra não é simples coisa ou mercadoria. (WOORTMANN, 1990, p.12)

Segundo a autora a terra pode ser vista como um território mais amplo ou uma medida de área de uma família. Já o termo *kolonie* leva a compreensão da terra como um meio que permite o trabalho e o sustento familiar. Nessa direção, a terra não faz parte apenas de um pedaço de chão destinado à produção, faz parte da forma de vida dos sujeitos, de um valor moral e ético.

A reprodução social dos sujeitos de pesquisa é pautada por uma racionalidade vinculada às tradições culturais e modos de vida que foram herdados dos seus antepassados, responsáveis pela harmonia social da comunidade rural. Conforme Geertz (2012), a maioria dos saberes de diferentes grupos culturais são transmitidos de geração em geração e abrangem desde a construção de artesanato até conhecimentos medicinais, técnicas e estratégias de plantação e inúmeros outros. Possuem, assim,

[...] profundo conhecimento prático dos aspectos da natureza que se relacionam com seu bem-estar. É bem verdade que este saber empírico e incompleto, e que não é transmitido através de qualquer ensino sistemático e sim passado de uma geração a outra, de uma forma lenta e casual, durante a infância e nos primeiros anos da maturidade. (GEERTZ, 2012, p. 83-84).

As horas de trabalho diárias, todas as estratégias e jogos de linguagem com regras específicas utilizados em suas formas de vida têm um custo em suas vidas. Onde ficarão os filhos dos colonos quando esse afirmam que trabalhavam “*de manhã até de noite*”; “*sempre*,

sempre na roça, mais nada [sobre seu trabalho]. Chegava em casa, quase não tinha tempo pra almoçar e já estava apressado para o trabalho” e que “eram horas de trabalho por dia, começávamos quando o sol nascia e parávamos no pôr do sol?”

O preço por tantas horas de trabalho fez com que seus filhos menores tivessem que ser levados à roça, e desde cedo aprendessem com seus pais as práticas e jogos de linguagem praticados no campo. Os excertos a seguir apontam para isso:

EC: Até os filhos a gente levava pra roça, sabia?

P: Mesmo?

EC: Sim, e às vezes a criança poderia ganhar febre, né? Aí a gente pegava quatro pregos, um pouco de álcool, cozinhava isso em casa e levava pra roça, dava pra criança pra ela descansar lá e ficar bem.

P: E isso diminuía a febre?

EC: Eu aprendi que sim, aí a gente fazia isso sempre. Eram horas de trabalho por dia, começávamos quando o sol nascia e parávamos no pôr de sol, não podia perder tempo. Teve um verão que tivemos que tirar erva daninha das plantações com as mãos, pra elas não ‘sufocarem’ e fiquem bonitas.

P: Nem comparação com hoje, né?

EC: Não, não. Antigamente a gente trabalhava muito. Plantávamos duas linhas de batata, uma de milho, duas de batata, uma de milho. Se fizéssemos isso, colhíamos bem mais, dava bonito e a gente não tinha tanto milho assim, né? Às vezes até ficávamos no meio dia na roça, porque era muito longe pra ir pra casa. Aí quando as batatas já estavam quase maduras, ficava por lá e arrancava um inço aqui, outro ali, pra elas não sufocarem e ficassem bonitas. No natal as pessoas todas tinham de chega. Depois quando era março, quando tinha acabado a época da praia, as coisas começaram a crescer, e a gente cresceu junto, começou a vender mais caro.

EA: A gente plantava tudo à mão. E quando meus filhos tinham 11 ou 12 anos eu já tinha eles do meu lado na roça, tinham que plantar feijão comigo.

P: E antes dessa idade?

EA: Às vezes eles ficavam em casa com um dos meus filhos que tinha mais idade. Se não tinha ninguém em casa a gente levava junto mesmo.

EB: Ahh, quando as crianças ficavam doentes era complicado.

P: E o que vocês faziam?

EB: Primeiro a gente tentava tudo em casa, não tinha carro pra levar as crianças pro médico, só tinha em Gramado e Dois Irmãos. Daí a gente cozinhava pregos enferrujados com vinho e açúcar pras crianças ficarem mais fortes.

P: E dava certo?

EB: Dava, não tinha mais o que fazer. Muitas crianças morreram antigamente.

Ao necessitar de serviços médicos que, conforme os colonos eram precários na época e só existiam em cidades mais próximas como Dois Irmãos e Gramado, muitas crianças, jovens e adultos faleciam antigamente. Diferente do século XXI, onde os sujeitos almejam ter um sítio e migram para uma cidade com o objetivo de se afastarem da correria das metrópoles em busca de qualidade de vida, analisar o campo segundo as narrativas dos colonos não é concebê-lo como um local idealizado e sem dificuldades.

Por meio das indagações realizadas, a respeito do modo como escolhiam o pedaço de terra apropriado para o plantio, as narrativas dos sujeitos apontam para uma possível conclusão a respeito da organização de seus saberes. Ao evidenciar a existência de jogos de linguagem específicos relacionados ao plantio, colheita e demais particularidades da vida no campo, os saberes dos sujeitos de pesquisa organizavam-se conforme a necessidade de sua utilização e na medida em que lhes representavam uma verdade, o que não ocorre num modelo disciplinar pronto e acabado.

Isso pode ser confirmado nas etapas do processo de plantação, por exemplo, explicitado pelos sujeitos a seguir:

1ª etapa – o preparo

EA: A gente sempre plantava pra gente mesmo. Não fazia sociedade com ninguém. Meus filhos sempre podiam plantar pra eles, e os que colhiam poderiam comprar o que queriam.

P: E como escolhiam o lugar onde iriam plantar?

EA: O lugar a gente escolhia pelo olho. A gente via quando queimava, limpava, a gente via quando era um pedaço ‘gordo’ ou não.

P: Sim.

EA: Tinha que começar a limpar o lugar, roçar ele; às vezes a gente queimava, né? Mas proibiram um tempo.

P: Sabe porquê?

EA: Não sei porque, mas acho que porque era perigoso, podia pegar fogo em tudo. Tá, depois a gente fazia uns buraquinhos pra plantar, aí eu via onde eu tinha feito os buracos pra plantar, aí a gente plantava assim separado mais ou menos, um espaço assim [mostrado com a mão], três ou quatro feijões em cada buraco. E antigamente era ruim, nem adubo a gente tinha. Mesmo assim a gente sempre colhia bastante, sempre tínhamos dinheiro, pra nós era de chega. A gente plantava batatas em julho e agosto.

P: E o que vocês mais plantavam?

EA: Batatas a gente plantava 40 a 50 sacos, depende.

P: E colhiam muito?

EA: Às vezes a gente colhia uns 600 sacos. A gente plantava um e colhia uns 10 mais ou menos, dá pra colher 15 também, depende da colheita, né? Aí a gente dava três sacos de batata pra comprar um de adubo. Um saco de batata é 50kg, tinha uns de 60kg, né? Um saco de milho é 60kg. Feijão também é 60kg. Quando tu trabalha na roça tu sabe mais ou menos.

P: Como eu faço se quero começar a plantar? Qual a primeira coisa que tenho que fazer?

EB: Primeiro tem que queimar, quanto mais queimar, melhor fica a terra. Tem que deixar o espaço livre. Onde as cinzas mais ficavam, mais elas matavam o inço e melhor as coisas ficavam. Quando podia queimar as cinzas ajudam. Depois com o espaço livre, tem que ir com a enxada.

P: E depois?

EB: Tem que ser na época certa. A lua interfere na plantação. Quando a gente planta milho na lua nova, dava vermes e não ficava bom. Pra plantar batata, era a mesma coisa.

P: Que interessante, então vocês cuidavam a lua?

EB: Sim, e por exemplo se as batatas não davam mais nada, tinha que comprar outras quartas pra plantar, tinha que mudar.

P: E depois, o que eu faço?

EB: Tá, tu tem que limpar o lugar, cortar as árvores. Tenho que deixar tudo livre. Limpa ele até tu conseguir um espaço que dá de chega.

P: E como vou saber?

EB: Ah, isso dá pra saber.

P: Se eu quero plantar uns 30 sacos de batata por exemplo.

EB: Então tu já sabe mais ou menos o tamanho.

P: Eu ainda não sei [risos].

EB: Uns 30 sacos dá mais ou menos meio hectare, mas antigamente era braças que a gente usava.

P: E como você sabe?

EB: Ahh, isso quem trabalha na roça já sabe, não tem segredo. Eu sei na cabeça, eu vou pensando assim e chego lá [grifos meus].

EC: A primeira coisa que tu tem que fazer pra começar a plantar é abrir o mato, deixar ele livre. Quanto mais tu queima ele, melhor as coisas ficam. O mato as vezes eu derrubava durante um mês inteiro. Tudo com a enxada.

P: Então a primeira coisa é limpar o mato, deixar ele livre.

EC: Sim, e as vezes quando chovia demorava uns dois ou três meses pra poder queimar tudo, isso também acontecia ainda. Aí não tinha nada pra fazer a não ser esperar. Mas quando dava tempo bom, quanto mais a gente queimava e mais cinzas ficavam na terra, mais fácil era pra matar o inço, e as batatas, milho, feijão e tudo o que a gente plantava ficava bem mais bonito.

P: Então quando a gente queima bem, as cinzas ajudam?

EC: Sim, funcionam como um adubo, sabe? Pra deixar a terra boa.

P: Sim, entendi.

EC: Às vezes dava umas pestes e a gente colocava cal pra ver se dava certo.

2ª etapa: o cultivo

EA: Depois de escolher o lugar, a gente abre as raias, vai plantando assim, deixa um espaço assim [mostrado com a mão]. Tudo a gente faz no olho.

P: E quanto vai em cada burquinho? De sementes ou batatas?

EA: A gente colocava uns 10 grãozinhos de arroz em cada buraco.

P: E depois de quanto tempo estava bom?

EA: Em uns quatro meses o arroz estava bom, as batatas também. Depois a gente enchia tudo de milho de novo e assim por diante. A gente se virava, e tinha 14 filhos.

P: E enquanto ficava bom?

EA: Aí a gente já ia plantando outras coisas, carneando. Sempre tinha serviço. Mas nesses quatro meses tinha que cuidar do que a gente plantou, né?

P: Como?

EA: Ir capinar, tirar o inço, essas coisas.

EB: Tá, depois de limpar tem que fazer os buracos, os regos. Isso a gente fazia com os bois, a muqui mesmo.

P: E a terra tem que ficar como?

EB: Tem que colocar adubo, como antigamente não tinha, a gente colocava esterco, que é muito melhor que adubo. A terra tem que ser macia, terra macia é sinal que vai dar bom. A terra dura não dá pra fazer muita coisa, mas agora com trator dá pra aproveitar tudo. Antigamente a gente arava com os bois, cavalos. Até de noite a gente conseguia fazer muita coisa. Depois dos buracos, tu coloca uma batata em cada buraquinho e deixa um espaço assim [mostrado com a mão]. Se tu queres umas bonitas, tem que deixar um pouco mais de espaço. Pra colher elas tu espera uns três meses e meio, aí já pode colher elas.

EC: O próximo passo é usar a enxada, abrir as raiais, sabe?

P: Sim. Vocês usavam a carroça?

EC: No começo a gente só tinha a enxada, mas depois a gente conseguiu comprar animais pra ajudar. Depois quando tu abre as fileiras, está tudo pronto pra plantar. Mas antes de começar a plantar tem que tirar todo o mato, e era tudo que é tipo de árvores. A terra era dura, mas quanto mais cinzas a gente deixava, mais macia ela ficava.

P: Então sempre que queimava bem, a terra ficava melhor?

EC: Sim, e se tu queimava bem não dava bichinhos, sabe? E as batatas, cenouras e tudo o que a gente plantava ficavam bem lisinho. Tinha terra vermelha, preta, de tudo o que é tipo.

P: E qual era a melhor?

EC: A vermelha.

3ª etapa: a colheita

EA: Depois de escolher o lugar, cuidar, a gente colhia.

P: Como era essa colheita?

EA: Todo mundo ajudava. Os milhos a gente vendia tudo em semente. A gente tinha uma maquininha pequena, manual. Não tinha energia. A gente apenas tem energia faz 30 anos lá onde a gente mora. A gente tinha lampião com gás. Eu costurava tudo com o lampião. Depois quando a energia chegou a gente comprou uma máquina pra ordenhar, antes era tudo com a mão.

EB: Depois a gente colhia e algumas vendia, outras trocava, antigamente não tinha veneno nas batatas.

P: Isso é algo muito bom!

EB: É, era saudável, mas pra elas ficar bonitas sem veneno é bem difícil.

EC: P: E depois de plantar?

EC: Aí espera uns três meses e depois já pode arrancar, colocar no galão que a gente utilizava e depois no saco.

P: E depois negociar com quem quer comprar, certo?

EC: Isso mesmo, e se não valiam nada, a gente guardava no porão até valer mais.

A organização dos saberes dos sujeitos de pesquisa se dá na medida em que esses representam uma verdade que é legitimada pelo grupo cultural dos alemães, ou seja, esses saberes são sistematizados e utilizados como ‘verdades’. Nessa perspectiva, Wittgenstein (2004, p. 63) destaca: “Se imaginarmos os fatos diferentemente do que são, certos jogos de linguagem perdem alguma importância, enquanto outros se tornam importantes.”. Os sujeitos de pesquisa possuem seus próprios modos de lidar com as diferentes situações encontradas em suas formas de vida, legitimando algumas práticas, organizando e até extinguindo as que não lhes convêm, tendo poder para definir quais práticas funcionam como verdadeiras (FOUCAULT, 1979).

Fundamentando-se nos escritos de Foucault (1979, p. 14), a verdade diz respeito a “[...] um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados.”. Nessa direção, os saberes dos sujeitos entrevistados são regularizados, organizados e encontram-se diretamente ligados ao gerenciamento que os regulariza, pois cada cultura carrega uma verdade e é formada por ela, fazendo com que os sujeitos submetam-se a um sistema que os governa e os limita.

A respeito da organização dos saberes dos colonos entrevistados, Foucault (2002) aponta que toda sociedade possui sua maneira de regularizar-se, assim como a comunidade alemã, que é limitada por práticas discursivas geradas em seus ambientes e constitui-se como grupo a partir de sua organização política, social e econômica. Tais saberes são organizados por meio de práticas discursivas, fazendo com que os colonos se tornem assujeitados pelas verdades que circulam.

Bauman (2012, p. 31), nessa linha, aponta que a sociedade e a cultura, bem como a linguagem, “[...] mantêm sua distinção – sua ‘identidade’ –, mas ela nunca é a ‘mesma’ por muito tempo, ela permanece pela mudança.”. O controle social, ao estabelecer e influenciar uma nova forma de vida aos colonos acarreta num processo de aceitação ou resistência

cultural, e, apesar dos colonos evidenciarem que atualmente tudo é mais fácil, afirmam que antigamente viviam uma vida mais tranquila. A legitimidade dos seus saberes ocorre, nesse sentido, por uma questão de poder.

A respeito da escolha do lugar propício para plantação, destaca-se a utilização de um sistema de queimada para o preparo da terra. Tal sistema, quando permitido, denota a ideia de uma agricultura primitiva que difere dos padrões de modernização existentes no século XXI. Nesse sentido, e no que refere aos estudos dos saberes agrícolas de sujeitos que vivem no campo, Woortmann e Woortmann (1997, p. 14) destacam que nenhuma atenção vem sendo dada a esses saberes, tomados pelas autoras como um “[...] sistema cognitivo, parte de um modelo mais abrangente. O estudo do saber como um sistema permite compreender o campesinato como produtor de categorias de apreensão do real e permite ainda entender o processo de trabalho sobre novas perspectivas.”.

Sob a ótica dos colonos entrevistados, antigamente todos trabalhavam com o objetivo de que o patrimônio familiar fosse mantido. Para que isso acontecesse, todos os membros da família auxiliavam. O trabalho era concebido como sendo de um significado moral, o que pode ser confirmado analisando os excertos a seguir:

EB: Ahh, e tenho que te dizer que tudo o que eu consegui foi com a roça. Mesmo com as dificuldades, a gente sempre se deu bem nos negócios.

EC: Eu tinha uma mula, troquei por um cavalo e aí com um cavalo e com as minha costas eu paguei todas as contas das minhas terras. A gente tinha que limpar tudo, tudo com a enxada, mas também não pagávamos nada por isso, né?

EA: No primeiro ano, compramos 18 hectares de terra, e estes a gente pagou em um ano. Depois de três anos, construímos uma casa nova e depois ainda compramos mais terrenos. Também sempre ajudamos nossos filhos, compramos terras pra eles e aos poucos eles nos pagavam, não tinha banco, né?

Algumas narrativas realizadas mostram-se evidentes para os sujeitos de pesquisa. Na medida em que narravam sobre suas formas de vida e seus saberes, os colonos assumiam uma posição de poder, pois como aponta Foucault (2010, p. 274), enquanto os sujeitos ocupam

“[...] relações de produção e de subjetivação”, ocupam relações de poder e subjetivam-se⁴⁹. Vale ressaltar que não foi pretensão deste estudo encontrar diferentes saberes e classificá-los nas diferentes áreas de ensino, mas, sim, procurar compreender as técnicas de explicar e conhecer dos sujeitos, que foram e são utilizadas em suas atividades agrícolas e referem-se aos saberes da época de plantação, da lua, das plantas, das receitas caseiras, entre outros.

Ao analisar as narrativas dos colonos entrevistados, o estudo não pretendeu a realização de “[...] um mero resgate de meios, práticas e/ou expressões ‘tradicionais’, mas de todos aqueles elementos de utilidade para a compreensão da dinâmica do corpo de estudo.” (BELLO, 2004, p. 394). Evidencia-se, nessa investigação, que existem diferentes jogos de linguagem praticados pelos sujeitos de pesquisa, então como poderia existir uma única racionalidade, um único modo de compreender os fatos?

Além das diferentes estratégias apresentadas pelos sujeitos de pesquisa em suas atividades laborais, vale ressaltar que a utilização do *Hunsrückisch* é um fator influente na organização e difusão dos saberes herdados de seus antepassados, pois trata-se da língua materna dos sujeitos e, sem ela, seus saberes e suas verdades não teriam perpassado tantas gerações. As escolas criadas pelos primeiros imigrantes comprovam, por exemplo, o quanto a língua significava para eles, pois tais instituições objetivavam educar os filhos dos colonos no idioma materno para garantir que os valores da comunidade permanecessem por muitos anos.

A língua, nesse sentido, é a responsável pela manutenção de determinados saberes e à adaptação de outros. Bourdieu (1996), ao destacar o significado da língua, assegura:

A aprendizagem da língua se realiza pela familiarização com as pessoas que desempenham papéis totais cuja dimensão linguística constitui apenas um aspecto, jamais isolado enquanto tal. É exatamente isso que está na raiz do poder de evocação prática de certas palavras, as quais, estando ligadas a toda uma postura corporal, a uma atmosfera afetiva, ressuscitam toda uma visão do mundo, em suma todo um mundo, bem como a ligação afetiva com a ‘língua materna’ cujas palavras, floreios e expressões parecem encerrar um ‘excedente de sentido’. (1996, p. 70).

Além disso:

Pelo fato de que o domínio da língua legítima pode ser adquirido pela familiarização, ou seja, por uma exposição mais ou menos prolongada à língua legítima ou pela inculcação expressa de regras explícitas, as grandes classes de modos de expressão correspondem às classes de modos de aquisição, isto é, a

⁴⁹ A subjetividade, que para Hardt e Negri (2001) é construída no social, vai sendo produzida nos discursos enquanto os sujeitos narram. Além disso, ela é reflexo das suas vivências configuradas em determinado período sócio-histórico. Foucault (2010) e Deleuze (1992) destacam que a subjetividade é um processo contínuo e, nesse sentido, pode-se constatar que os sujeitos de pesquisa mantêm traços das suas formas de vida, e ao mesmo tempo apresentam familiaridade com as características típicas de uma forma de vida urbana.

formas diferentes da combinação entre os dois principais fatores de produção da competência legítima, a família e o sistema escolar (BOURDIEU, 1996, p. 49).

Fundamentando-se nas ideias do autor, é possível destacar que a língua alemã era legítima para os colonos, e que a escola, juntamente com a família e a sociedade privilegiavam o seu ensino. Quando falam sobre a língua, os seguintes fragmentos podem ser analisados:

P: Então português a senhora não fala nada?

EA: Olha, só umas palavras, né? Mas eu prefiro o alemão.

P: E como você aprendeu essas palavras?

EA: Eu não aprendi quase nada, entendo um pouco porque aprendi sozinha, ouvindo rádio, olhando novela. Mas eu prefiro alemão, porque sei melhor e aprendi desde criança com meus pais e hoje falo com meus vizinhos e com meus filhos.

P: Então todos seus filhos falam alemão?

EA: Todos falam, uns com mais frequência do que outros hoje em dia, mas comigo todos tem que falar alemão [risos].

P: É verdade [risos]. E todos os seus filhos trabalham na roça?

EA: Não, só dois ainda. Os outros tem loja, alguns são aposentados, outros trabalham na fábrica. Hoje em dia é mais fácil.

P: Então preferes o alemão? Qual o motivo?

EB: Ahh, prefiro sempre o alemão. Todo mundo aqui fala, né? Me sinto mais em casa.

P: E seus filhos também falam?

EB: Sim, até hoje, e alguns também trabalharam na roça, outros não. Mas eles estão bem. Eu ajudei meus filhos todos, comprei um chalé pra todos.

P: Eles ainda trabalham na roça?

EB: Depois quando casavam, aí alguns filhos foram trabalhar nas fábricas.

P: O senhor sabe falar em Português?

EC: Ihh, uma e outra palavra assim solto. A gente não aprendeu, né?

P: Sim.

EC: Aqui na roça é todo mundo alemão. Meus filhos já aprenderam português porque nas escolas era português.

P: Sim. E seus filhos trabalham na roça?

EC: Naquela época sim [antigamente]. Todo mundo trabalhava na roça naquela vez, não tinha fábrica e nada naquele a época que nem hoje, sabe? Eu queria ensinar meu filho pra continuar nas vendas mas ele não era pra isso, eu poderia ter continuado se já não estivesse tão velho.

É possível, nesse sentido, inferir que a tradição dos sujeitos de pesquisa também é realizada oralmente por meio da língua alemã. Em relação à língua, Seyferth (1994, p. 21) assegura que o uso cotidiano da língua alemã, bem como o ensino em alemão “[...] são anteriores à emergência da etnicidade, que retificou uma ‘cultura germânica’ pretendida pelos imigrantes e seus descendentes, dando ao isolamento (geográfico e político) um caráter ideológico justificativo de limites étnicos.”.

Muitas comunidades e colônias alemãs caracterizam-se por uma forte harmonia social, o que leva os membros que constituem a comunidade a preservarem seus traços culturais, tanto na organização de seus saberes quanto na manutenção e utilização da língua materna. Contudo, conforme os enunciados dos sujeitos entrevistados, muitos de seus filhos já não seguem profissões relacionadas à agricultura, o que leva a inferir que a difusão dos saberes dos colonos entrevistados já não se dá mais com tanto sucesso. Tal inferência pode ser evidenciada na próxima subseção, que além de reportar a forma de vida dos colonos, serão analisados o urbano e o rural, vistos, atualmente, como dois espaços completamente distintos.

4.2.1 Os primeiros frutos

A partir da análise realizada, podem ser identificados, nesta subseção que trata dos saberes dos colonos entrevistados, diferentes práticas e saberes adotados nas atividades laborais e forma de vida não-escolar dos sujeitos. Ainda que eles tenham se dedicado a atividades relacionadas ao plantio, foi evidenciada uma pluriatividade de técnicas adotadas pelos colonos, que quando não obtinham sucesso numa atividade, concentravam-se em outra, como a costura, produção de banha, venda de leite, carne, entre outras.

A troca de favores, de produtos e demais atividades em que fora perceptível um auxílio mútuo entre os sujeitos de pesquisa e os demais membros da comunidade evidencia uma vivência em união e uma preocupação em auxiliar o outro. Nesse sentido, os sujeitos se constituem, se subjetivam e se enriquecem quando estabelecem relações e contato com outros indivíduos, produzindo-se e sendo produzidos de diferentes modos.

Quanto à unidade de medida encontrada, bem como as regras e saberes encontrados

que dizem respeito à prática de plantação, cultivo e colheita, podem ser evidenciados jogos de linguagem marcados pela estimativa, pensamento proporcional e oralidade, bem como diferentes saberes sobre o solo, plantas, clima e vegetação em geral. Tais jogos de linguagem diferem dos jogos de linguagem encontrados na forma de vida escolar dos sujeitos, pois esses eram marcados pelo formalismo, rigor e abstração, apresentando saberes desvinculados da forma de vida não-escolar dos sujeitos, caracterizada pelas suas próprias maneiras de fazer e seus regimes de verdade.

Além dos jogos de linguagem apresentados pelos sujeitos de pesquisa, é válido ressaltar que a organização de seus saberes se dá na medida em que representam uma verdade para os sujeitos, que são assujeitados pelas verdades que circulam. Seus saberes, que foram ensinados de geração em geração por meio da comunicação oral e da observação, difundiram-se com a utilização da língua alemã, que se encontra presente na cidade até os dias atuais e representa uma característica marcante no grupo cultural estudado.

No entanto, vale sublinhar que a difusão de seus saberes não se deu mais com tanto sucesso por uma infinidade de fatos. Pode-se inferir, até o momento, que a falta de iniciativa das escolas, as questões políticas, e pelo espaço urbano ser visto como um local melhor, formam algumas hipóteses que serão estudadas na próxima subseção.

4.3 ESPAÇOS DE INFLEXIBILIDADE: O RURAL E O URBANO

Esta seção apresenta uma aproximação da noção do espaço rural e do espaço urbano, utilizando-se das ideias contemporâneas sobre esses dois meios. Isso se deve ao fato de os colonos entrevistados residirem em Padre Eterno Baixo e Boa Vista do Herval, duas localidades que compõem a zona rural de Santa Maria do Herval. Conforme o Índice Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, essas duas localidades distinguem-se da zona urbana.

De acordo com os dados do IBGE (2007, p. 14), no meio urbano “[...] consideram-se as pessoas e os domicílios recenseados nas áreas urbanizadas ou não, correspondentes às cidades (sedes municipais), às vilas (sedes distritais) ou às áreas urbanas isoladas.” Já a zona rural “[...] abrange a população e os domicílios recenseados em toda a área situada fora dos limites urbanos” (IBGE, 2007, p. 14), ou seja, a área habitada pelos sujeitos de pesquisa.

Nesse sentido, para compreender de maneira mais sucinta como se dá a difusão dos saberes dos colonos entrevistados, torna-se relevante analisar o espaço rural e urbano aproximando-os às discussões contemporâneas sobre esses dois meios, normalmente

entendidos como contrários um do outro. Para tanto, foram utilizados os aportes teóricos de autores como Carneiro (1998), Wanderley (2001) e Oliveira (2011), buscando romper a associação ultrapassada entre esses dois espaços.

O espaço na Idade Média, e considerado numa perspectiva foucaultiana, era concebido como “[...] um conjunto hierárquico de lugares: lugares sagrados e lugares profanos, lugares protegidos e lugares, pelo contrário, abertos e sem defesa, lugares urbanos e lugares rurais [...] Toda essa hierarquia, essa oposição, esse entrecruzamento de lugares era o que se poderia chamar bem grosseiramente de espaço medieval: espaço de localização” (FOUCAULT, 2001, p. 412). O filósofo aponta que o espaço era compreendido como um lugar finito, como um lugar de localização. No entanto, a partir das ideias de Galileu, passa a ser compreendido como “[...] um ponto em seu movimento.” (p. 412).

Foucault (2001) ressalta que se vive numa época em que o espaço é concebido como um local de posicionamento, não somente de localização, o que faz com que, sob a ótica de Veiga-Neto (2007, p. 256), “[...] o lugar que cada corpo ocupa no espaço faz sentido não por si mesmo, mas em função das suas relações com os lugares vizinhos.”. Nesse sentido, o espaço está relacionado à posição ocupada no momento; trata-se de uma relação de posicionamento variável “[...] que divide os que estabelecem ‘onde estão as fronteiras’ daqueles que se submetem a tais fronteiras” (VEIGA-NETO, 2007, p.256), o que o autor designa como ‘capacidade de lugarização’.

Para Foucault (2001), existem, em qualquer sociedade e cultura,

[...] 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. (p. 415).

A noção de espaço urbano e rural, fundamentada nas ideias contemporâneas, sofreu algumas modificações com o passar da história. O capitalismo e a incessante busca pela modernização, ao invadir a vida das pessoas modificou esses espaços. Tais modificações podem ser evidenciadas, conforme Carneiro (1998, p. 54), pela conexão do espaço rural e do urbano “[...] através das trocas cada vez mais intensas entre a sociedade urbano-industrial e as pequenas aldeias rurais.”.

O pequeno agricultor, por exemplo, foi transformado num especialista com o passar dos anos, e nos dias atuais, como aponta Mendras (1984, p.164), o colono “[...] não é mais seu próprio mestre e necessita, permanentemente, de um mestre para instruí-lo.”. O rural perdeu

seu destaque e os colonos tiveram que se qualificar para continuar na agricultura, o que pode ser evidenciado quando os colonos destacam que atualmente, na agricultura, o processo de plantação é mais fácil, pois existe trator, adubo e um maquinário específico que se adequa a cada tarefa.

Autores como Carneiro (1998) e Wanderley (2001) especificam que as modificações que vem ocorrendo ao longo dos anos nos espaços rurais não abrangem todos com a mesma amplitude. Nesse sentido, Oliveira (2011) destaca que não existe uma forma de vida rural ou urbana, pois são os diferentes espaços que constituem as diferentes formas de vida. Isso leva à compreensão de que a forma de vida urbana ou rural se expressa, segundo Carneiro (1998, p.53), “[...] de formas diferentes em universos culturais, sociais e econômicos heterogêneos.”.

Sob a ótica de Carneiro (1998), a ruralidade é um processo dinâmico e flexível, e suas características podem ser encontradas tanto no espaço rural quanto no urbano. Nesse sentido, mesmo que a investigação tenha sido realizada no interior de Santa Maria do Herval, mais especificamente no meio rural, é possível verificar que alguns modos de vida adquiridos pelos colonos atualmente possuem características urbanas, assim como percebido por Oliveira (2011) em seu estudo realizado com agricultores de Santo Antônio da Patrulha, RS. Segundo a autora, o mesmo ocorre no meio urbano, onde nas residências é natural encontrar

[...] plantações de hortaliças ou até mesmo criação de animais, atividades normalmente ‘típicas’ do espaço rural. São aspectos ou marcas normalmente designadas em um posicionamento específico, mas que circulam, movimentam-se por diferentes espaços. E, ao se movimentarem por diferentes espaços, acabam surtindo efeito também nas formas de vida que habitam nesses espaços. (OLIVEIRA, 2011, p. 41).

A forma de vida urbana movimenta-se e circula no espaço rural. Isso pode ser evidenciado em alguns trechos da entrevista dos sujeitos de pesquisa, que embora tenham apontado em suas narrativas aspectos relacionados a suas formas de vida no espaço rural, não deixam de mencionar que “*atualmente é tudo diferente*”, o que comprova que as marcas específicas do meio urbano circulam no espaço rural habitado pelos sujeitos. Em relação à circulação desses dois espaços, os entrevistados afirmam (grifos meus):

*EA: Sim, era tudo em alemão, tudo da igreja, a gente cantava até saber. Nada dessas coisas bobas que ouvem **hoje** [músicas]*

*EA: A gente não tinha rádio, eu tinha 15 anos quando eu vi o primeiro rádio, eu tava no hospital em Gramado, e nem banheiro tinha ainda. Tinha uma e outra casa em Gramado e olha **hoje**, como tá tudo lá.*

*EA: Mas a gente vivia bem, acho que melhor que **hoje**, não tínhamos tantas preocupações, o pessoal não se preocupava tanto com dinheiro. É trabalhado muito com veneno **hoje** em dia.*

*EB: Antigamente **não era como hoje**, se tinha alguém que precisava de alguma coisa, as pessoas se ajudavam, todas as pessoas ajudavam.*

EB: Hoje em dia tem trator e faz tudo. Antigamente era bem mais difícil plantar.

*EB: Levava o leite nas casas e no comerciante com o cavalo, **hoje** tem o leiteiro, né?*

*EC: Não tinha ônibus, não tinha carro. E aí em dia de chuva no inverno de pé no chão, ou senão botava no plástico no pé e merenda não tinha, tinha que levar uma schmier, batata assada, essas coisas assim, não era que nem **hoje**.*

*EC: A família sempre tinha muita gente, isso não era como **hoje** de ter um ou dois.*

*EC: A gente não tinha muito o que fazer, por isso que tantas crianças morriam antigamente. Não tinha recursos como hoje em dia, **hoje** quase não morrem crianças*

EB: Antigamente a gente aproveitava as coisas.

P: Aproveitavam como?

*EB: O lixo, esse molhado, era na horta, a banha a gente cozinhava com soda pra fazer sabão. Não ia coisas fora como **hoje**, sabe?*

P: Sei.

*EB: Caminhão de lixo que nem **hoje** nem pensar. Também quase nem tinha lixo [risos].*

Em todos os excertos apresentados acima, nota-se a frequente utilização da palavra hoje, que exemplifica o quanto o espaço rural foi sofrendo modificações, pois ao diferenciar alguns aspectos de antigamente com os de hoje, os sujeitos entrevistados possuem contato com as marcas do urbano, que embora sejam específicas e particulares, circulam no espaço rural e influenciam na constituição de diferentes formas de vida.

Para Foucault (2001), o espaço no qual convivemos é um “espaço heterogêneo.” Em outras palavras,

[...] 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 irreduzíveis uns aos outros e absolutamente impossíveis de ser sobrepostos. (FOUCAULT, 2001, p. 412)

Segundo o filósofo, os espaços possuem múltiplos significados, e, nesse sentido, destaca que existem alguns comportamentos que não são aceitos por determinada sociedade, fazendo com que essa utilize relações de poder para impor suas condutas. No que diz respeito

ao espaço urbano e rural, nessa direção, esses podem ser concebidos como espaços de flexibilidade, que, ao se articularem, apresentam características urbanas e rurais e podem ser entendidos como espaços “inviáveis de oposição.” (OLIVEIRA, 2011, p. 42).

Ao serem questionados a respeito da vida que levam hoje e se possuem preferência entre o campo e a cidade, os sujeitos afirmam:

P: E se hoje eu perguntasse se você moraria numa cidade maior ou no interior, o que você responderia?

EC: Não, eu quero estar aqui.

P: Por quê?

EC: Aqui é mais saudável, a gente tem coisas frescas e pode fazer elas mesmo sem veneno. É trabalhado muito com veneno hoje em dia. E também porque eu estou acostumado aqui. Se eu não tenho nada pra fazer, eu preciso trabalhar um pouco na roça.

P: E se você não estivesse no interior, não teria como trabalhar nisso?

EC: Não, não. Aqui ainda tenho meus bichinhos, uma coisa sempre tenho pra fazer.

EA: Não, prefiro aqui na colônia. Porque isso não é bonito numa cidade grande.

P: Por que achas? O que mais é bonito aqui?

EA: Porque sim, as pessoas vivem de maneira mais simples, tranquila. Aqui moram meus filhos, então porque eu vou morar numa cidade grande longe dos meus filhos? Meus filhos todos estão aqui, é muito mais bonito ficar por aqui. E antigamente, eu saia bem mais com o cavalo e com a mula do que hoje quando temos o carro. Eu encilhava o cavalo, aí eu ia no engenho de arroz onde ele era preparado. Eu buscava arroz nos vizinhos, ia na venda, depois eu ia levar milho no moinho e trazia farinha de milho. Também ia no moinho e levava trigo pra fazer farinha. A gente sempre tinha farinha de milho suficiente. Depois eles fecharam os moinhos, e a gente tinha que comprar a farinha toda.

P: Se você pudesse escolher morar na cidade ou aqui no interior, onde morarias?

EB: Eu ia preferir sempre aqui.

P: Por quê?

EB: Já moro sessenta anos aqui onde eu tô morando. É mais tranquilo, o ar é puro, não tem barulho. Às vezes meus amigos vêm aqui e falam: - ‘Se eu tivesse um lugar assim, escutando os pássaros, nossa, isso é bonito, isso é vida. Eu vou ficar aqui, eu já tô acostumado. Até

quem mora na cidade grande tem muita chácara aqui e quer descansar um pouco. Não é muito perigoso lá em Porto Alegre? Tu estuda lá, né?

P: Sim. É um pouco, como em todos os lugares.

EB: Se eu disse uma coisa errada, diz que era um colono velho aqui do interior, tá? [risos]

P: Não, não disse nada errado.

EB: As pessoas te falam como é antigamente, né? Mas tu não tem como saber, porque não passou por isso.

P: Eu imagino.

Os costumes, a vida saudável com alimentos naturais e com quantidades menores de agrotóxicos, a tranquilidade e a presença dos filhos por perto são apenas alguns fatores dentre tantos outros que se sobressaem quando questionados sobre a preferência de viver no espaço rural. Mesmo que no século XXI os sujeitos já tenham se apropriado de características típicas da forma de vida urbana, é nítida a preferência que possuem pelo espaço rural.

Pode ser evidenciado, ainda, que os colonos compreendem seus saberes como sendo responsáveis por uma nova maneira de enxergar o mundo, articulando-os além da fragmentação e hierarquia impostas nas disciplinas, onde uma única situação enfrentada é pensada de maneira cooperativa e integral e todos os saberes são igualmente importantes. O conhecimento fragmentado não fornece aos sujeitos a habilidade de encarar situações novas que emergem no campo diariamente, onde o trabalho na agricultura não representa apenas uma atividade laboral, mas um sistema de relacionamento com a terra, o clima, as plantas e os animais, expandindo a compreensão do meio onde vivem pela experiência e pelo contato com o outro. Isso pode ser identificado nos excertos abaixo:

P: Como era a relação com os vizinhos antigamente?

EA: A gente se dava muito bem, nos visitávamos sempre. Jogávamos bingo e carta. Era diferente, bem mais bonito que hoje que estou mais velha. [risos]

P: O que era diferente?

EA: Antigamente tudo o que a gente usava a gente costurava, tudo o que meus filhos usavam eu costurava. Mas a gente vivia bem, acho que melhor que hoje, não tínhamos tantas preocupações, o pessoal não se preocupava tanto com dinheiro. Eu também não gostava de ter dívidas, se eu tinha dívidas eu ficava doente. Eu não podia fazer prestações, nada, tudo a vista.

P: E como era a família antigamente?

EB: Ahh, era bonito. Tinha que ir na missa todo domingo. A gente não tinha calçados, tinha que andar a pé e quando chegava lá, lavava os pés e ia pra igreja. Antigamente a gente usava uns chinelos de madeira, e antigamente a cada três anos a gente tinha calçado, e olha lá.

P: Diferente de hoje, né?

EB: Muito diferente. Vocês podem até imaginar como foi, mas não tem como sentir isso. Aqui na colônia a gente come bem. Comemos coisas que não têm veneno. O ar que a gente respira é mais puro, não tem tantos carros e fábricas grandes aqui.

EB: Eu toco gaita, sempre toquei. Quando fui comprar, tinha 54 gaitas prontas na fábrica, eu podia escolher, até hoje eu tenho ela.

P: Até hoje?

EB: Sim. Nunca vou vender ela, mas agora eu dei ela de presente pro meu neto, mas não vendi. Isso vale muito mais do que dinheiro quando a gente gosta assim de uma coisa. Agora eu ensinei meus netos a tocar gaita. Eu tinha sete filhos, ninguém aprendeu, aí ensinei meus netos. Sabe, né? dó, ré, mi, fá. Dei minha gaita pra ele.

É possível retomar, com base nos discursos analisados até então, uma questão apresentada pelos sujeitos de pesquisa na subseção 4.2 *Dos seus saberes: um olhar etnomatemático* sobre a difusão dos saberes, quando esses apontam: “os outros [filhos] têm loja, alguns são aposentados, outros trabalham na fábrica”; “depois quando casavam, aí alguns filhos foram trabalhar nas fábricas”; “É que todo mundo trabalhava na roça naquela vez, não tinha fábrica e nada naquela época que nem hoje, sabe? Eu queria ensinar meu filho pra continuar nas vendas mas ele não era pra isso.”.

Tais fatos levam à compreensão de que os saberes dos sujeitos de pesquisa não se difundem mais com tanta frequência e que a sucessão geracional no campo já não era prioridade dos filhos em tempos passados, uma vez que as indústrias começaram a se expandir. No entanto, “alguns também trabalharam na roça, outros não” existindo, portanto, os que possuíam preferência em continuar vivendo no espaço rural e manter uma profissão relacionada à agricultura.

Tal fator pode ser comprovado ao analisar a economia do município nos dias atuais. Apoiada no Plano Ambiental Municipal de Santa Maria do Herval, Camargo (2014) destaca

que a indústria representa 50,17% da economia da cidade, o comércio 22,88% e a agricultura familiar⁵⁰ 17,89%. Vale mencionar que em aproximadamente 50 anos, a agricultura familiar, que antes compreendia quase 100% da economia da cidade, atualmente representa apenas 17,89%. O campo se ‘empresariou’ e o rural perdeu o seu lugar de destaque, fazendo com que os que quisessem continuar nesse ramo fossem obrigados a se qualificarem, o que transformou os pequenos agricultores em especialistas.

Embora a indústria represente um índice econômico alto, a forma de vida da maioria das pessoas que reside em Santa Maria do Herval é rural. Existem muitas pessoas que desenvolvem atividades no campo, no entanto, em tempos atrás a indústria e as carreiras urbanas eram apresentadas como carreiras de sucesso, e o meio rural, assim como afirma Cavalcante (2010), era apresentado como um espaço fora da cidade, como um lugar atrasado.

Em estudos desenvolvidos na região do Vale do Rio dos Sinos na década de 1990, Schneider (2004) constata que

[...] o desenvolvimento da indústria calçadista articulou-se com a agricultura familiar e que as transformações das atividades agrícolas, sobretudo mudanças ocasionadas no processo de produção podem ser atribuídas ao seu assalariamento nas fábricas de calçados e curtumes. O que parece singular nesse processo é o tipo de relação de trabalho que se estabeleceu [...] Os efeitos da industrialização sobre a agricultura familiar não chegam a provocar, de fato, o êxodo das populações rurais para as cidades. O assalariamento constituiu-se, neste caso, numa alternativa estratégica às dificuldades enfrentadas pelos colonos. (p. 111).

A crise na agricultura fez com que muitas indústrias se localizassem tanto no espaço urbano quanto no espaço rural de algumas cidades da região do Vale do Rio dos Sinos, e o trabalho na indústria representou, na maioria das vezes, uma forma de complementar o orçamento familiar. Os empregos dos filhos dos sujeitos entrevistados, bem como de grande parte da população da cidade tornam-se vantajosos, pois além de garantirem a renda familiar, permitem a possibilidade, em alguns casos, de continuar residindo no espaço rural, tanto que ao longo da década de 80 várias indústrias foram instaladas nas próprias localidades rurais. No entanto, isso não significa, necessariamente, uma forma de vida urbana ou rural, pois a ruralidade é expressa de diferentes formas em espaços que são variáveis.

É válido observar, no entanto, o crescimento do espaço urbano e o fato do espaço rural ser visto exclusivamente como um espaço de retrocesso. Faltavam iniciativas e incentivos de professores e comunidade escolar para a escolha de uma atuação no campo (CAMARGO,

⁵⁰ Em relação à agricultura familiar, conforme dados do IBGE (2013), os principais produtos cultivados são o milho, a batata-inglesa, o feijão e a acácia, atividades essas que já eram praticadas antigamente pelos colonos entrevistados.

2014), e pouco se contribuiu em termos de Estado para o desenvolvimento da agricultura familiar. Conforme Carneiro (2008), a pequena propriedade foi desprezada pelo Estado, o que fez com que essa tivesse que sobreviver em meio à competição das indústrias e ao agronegócio.

Mesmo sendo concebido como um espaço de atraso, muitos sujeitos residentes em Santa Maria do Herval não deixam de incorporar determinadas práticas e valores da forma de vida rural em suas vivências. Nesse sentido, festas típicas como a *Kartoffelfest*, por exemplo, resgatam a forma de vida rural e são realizadas para atrair turistas e manter a tradição, representando, dessa maneira, uma articulação entre o campo e a cidade.

Olhar o campo por meio de lentes da cidade leva à percepção de como determinado grupo cultural define seu território e reelabora sua conquista ao interagir em diferentes espaços, que, conforme Carneiro (2008), resultam sempre de uma delimitação social ou cultural. É equivocado pensar, tomando como base a ótica do antropólogo Sahlins (1997), que o processo de migração para a zona urbana descaracterizou uma maneira ‘rural’ de viver.

Por meio de estudos etnográficos desenvolvidos na década de 70, o autor aponta que a migração e adaptação à cidade não significou, naquele momento, preferência em relação à forma de vida urbana, tampouco o desaparecimento do rural. Conforme Carneiro (2008), “[...] a referência sempre presente à terra natal – ao lugar de origem – como fonte de valores e de identidades herdadas.”. No entanto, muitos dos saberes dos sujeitos entrevistados acabaram se perdendo com o passar dos anos, e muitos dos filhos dos colonos já não dedicam seu tempo integral à atividades agrícolas. Pensa-se, nesse sentido, que a escola, juntamente com o auxílio dos pais e comunidade, é o lugar ideal para resgatá-los.

4.3.1 Avaliando o campo

Pode-se concluir, com base nas narrativas dos colonos entrevistados, que a agricultura familiar ainda é uma atividade praticada por alguns de seus filhos, mesmo que a maioria tenha optado por trabalhar fora do campo. Ainda que os saberes dos sujeitos de pesquisa tenham se difundido, a maioria dos filhos dos colonos já não dedica seu tempo integral a atividades agrícolas como em tempos passados.

O espaço rural e urbano, no entanto, não interfere na opção de vida dos filhos dos sujeitos de pesquisa e dos jovens residentes em Santa Maria do Herval, uma vez que tais espaços são flexíveis, e as trocas entre o urbano e o rural são cada vez mais frequentes e constituídas por diferentes formas de vida. Ao se encontrarem em contato com a

modernização, no entanto, o urbano foi concebido como um local de ‘maior sucesso’ e, em decorrência da crise na agricultura, de acordo com as narrativas dos sujeitos entrevistados, a maioria de seus filhos optou por trabalhar nas fábricas e no comércio para obter uma renda extra. No entanto, mesmo não significando uma forma de vida urbana ou rural, destaca-se que os saberes que foram aprendidos com seus pais não são utilizados na mesma medida que se trabalhassem apenas no campo, por exemplo.

Infere-se, ainda, e levando em consideração os estudos de Carneiro (2008) e Schneider (2004), que pouco se fez em termos de Estado para incentivar a agricultura familiar. Nesse sentido, muitos dos saberes e jogos de linguagem específicos apresentados pelos sujeitos nesse estudo acabaram se perdendo ao longo dos anos. Opta-se, nessa direção, por continuar a investigação iniciada nesta dissertação e articular esses saberes resgatados com os conhecimentos apresentados no currículo das escolas da região do Vale do Rio dos Sinos.

5. DO PRODUTO: POSSÍVEIS (IMPLIC)AÇÕES ESCOLARES

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).

O estudo que se configurou nesta dissertação é fruto de várias leituras, aprendizagens, dias produtivos e dias improdutivos. Os resultados alcançados, mais do que possíveis respostas ao objetivo inicial desta investigação, são compostos pela minha subjetividade que se constituiu durante o desenvolvimento de tal estudo. As dificuldades enfrentadas ao longo da trajetória foram cruciais para que eu percebesse que, alcançar o objetivo central dessa investigação produziu certo efeito em meu modo de viver durante esses dois anos, atuando, portanto, na constituição do que venho me tornando nessa experiência de realizar um Mestrado.

A pesquisa realizada teve como objetivo geral identificar e compreender os processos de geração, organização e difusão dos saberes de três colonos descendentes de alemães residentes no município de Santa Maria do Herval, região do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul. Para que tal objetivo se concretizasse, foram utilizadas as teorizações de Michel Foucault, a respeito de poder e disciplinamento do corpo e Etnomatemática, fundamentada nas pesquisas de D'Ambrosio (1996, 1998, 2001, 2004, 2005) e Knijnik (1996, 2004, 2007, 2008, 2009). O material empírico consistiu em entrevistas semiestruturadas, que produziram narrativas sobre as quais foi realizada uma análise genealógica do discurso, onde foram consideradas as relações de poder presentes em determinados momentos históricos compostos, em particular, pela época de escolarização dos sujeitos e pelos saberes utilizados em suas atividades laborais.

Ao operar com ferramentas foucaultianas e verificar as implicações do processo de alfabetização dos colonos para seus saberes locais, evidenciaram-se mecanismos e técnicas utilizadas pelo poder disciplinar sobre os colonos no período em que frequentavam a escola. Ao serem moldadas com o objetivo de conservar valores e ideologias dos alemães, as escolas mantinham um ensino rígido e disciplinado que objetivava ensinar aos colonos apenas o básico e era baseado nas aulas de Português, Matemática e ensino Religioso, juntamente com seu idioma materno, o alemão.

As primeiras escolas alemãs foram responsáveis pela constituição do tipo de sujeito considerado ideal naquele momento histórico, e por meio de técnicas de controle como

vigilância e punição, os sujeitos foram docilizados com o objetivo de garantir a etnicidade trazida pelos primeiros imigrantes. A alfabetização dos colonos, que continha aritmética básica, leitura, escrita e religião, pode ser entendida como um jogo de linguagem formado por regras específicas, caracterizadas pelo formalismo e abstração, e não foi responsável pela geração dos saberes dos colonos, pois esses foram apreendidos de geração a geração e aprimorados pelos colonos de acordo com a necessidade de sua utilização, uma vez que os próprios colonos afirmam que na escola não aprenderam nada ‘sobre a roça’.

Ao identificar, por meio das narrativas dos sujeitos, como seus saberes eram utilizados em suas atividades laborais e em seu dia-a-dia, foi encontrada uma pluriatividade de práticas. As diversas situações narradas pelos sujeitos a respeito de suas formas de vida dizem respeito a jogos de linguagem que utilizam regras específicas, como a oralidade, a estimativa e o pensamento proporcional. Contudo, os jogos de linguagem utilizados pelos sujeitos em suas atividades laborais, que foram aprendidos de geração em geração e aprimorados em suas vivências, possuem pouca semelhanças de família com os jogos de linguagem praticados na forma de vida escolar dos colonos.

Sobre a organização dos saberes dos sujeitos de pesquisa, é perceptível que essa se dá na medida em que representam uma verdade para a comunidade na qual estão inseridos. A análise das narrativas traz à tona que os colonos são assujeitados pelas verdades que circulam, e organizam seus saberes conforme suas necessidades, legitimando-os em suas formas de vida.

A respeito da difusão dos saberes, verifica-se que essa se dá com a utilização da comunicação oral, mais especificamente do *Hunsrückisch*, que é encontrado na cidade até os dias atuais. Mesmo com as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos no período da Campanha de Nacionalização imposta pelo Estado-Novo, quando a língua alemã fora proibida, foram criados pontos de resistência ao poder, fazendo-a persistir na cidade ainda na atualidade. A história da imigração alemã apresenta-se, nesse sentido, como um fator influente para a constituição do sujeito colono alemão.

Os sujeitos destacam que muitos dos seus saberes foram aprendidos de geração em geração, e foram sendo organizados e aprimorados conforme suas necessidades, com a utilização da língua materna, que se apresentou como fator essencial para o estudo dos processos de geração, organização e difusão dos saberes dos sujeitos. Vale ressaltar que, embora todos os filhos dos colonos falem alemão, muitos deles não seguiram profissões relacionadas à agricultura, fazendo com que a difusão dos saberes dos sujeitos entrevistados já não se desse mais com tanto sucesso.

Nessa perspectiva, fatores como falta de iniciativas e incentivo do Estado para a contribuição do desenvolvimento da agricultura familiar e a escolha de uma atuação no campo podem ser trazidos à tona. Diante dessas afirmações, sou levada a questionamentos como: Qual a relevância desse estudo, e qual a contribuição de estudar os processos de geração, organização e difusão dos saberes de um grupo de colonos descendentes de alemães para o ensino de Ciências e Matemática?

Um dos motivos diz respeito a língua utilizada na cidade de Santa Maria do Herval, por exemplo, que vem mostrando destaque na formação cultural e social da cidade. Nesse cenário, em 2003 surge o *Projeto Hunsrückisch* com o objetivo de preservar e criar um código de escrita para a língua e preservar o idioma das crianças e famílias. Coordenado pela professora Dra. Úrsula Wiesemann da Alemanha e com o auxílio de colaboradores da cidade, entre eles a professora Solange Maria Hamester Johann, o projeto foi desenvolvido no Museu Municipal de Santa Maria do Herval e, em 2008, recebeu o HRX, efetivando o registro como língua no Ethnologue, órgão que cataloga todas as línguas do planeta. Atualmente, o *Hunsrückisch* é reconhecido parcialmente como a segunda língua oficial da cidade, e é ensinado em algumas escolas da cidade desde 2009.

Até os dias atuais, Santa Maria do Herval, assim como outros municípios da região do Vale do Rio dos Sinos, possui escolas consideradas rurais. No entanto, na década de 1990, muitas delas foram desativadas e reagrupadas num processo denominado nucleação escolar (CAVALCANTE, 2010; ARROYO, 2007). Nesse processo, os estudantes de outras comunidades, principalmente rurais, foram transferidos para uma escola localizada numa área central da cidade, a escola-núcleo. As justificativas para esse processo foram pautadas nos discursos de melhoria na qualidade de ensino, infraestrutura e relação custo-benefício. Foram desconsideradas, portanto, as relações sociais da comunidade, a distância da escola-comunidade e o principal aspecto: o enfraquecimento da cultura rural, vista como um ambiente de pessoas despreparadas para o mundo urbano, apenas um espaço fora da cidade.

A única escola que possui Ensino Médio em Santa Maria do Herval, por exemplo, possui 70% dos estudantes vindos de localidades rurais (141 dos 201 estudantes) (CAMARGO, 2014). Autores como Arroyo (2007) e Cavalcante (2010) destacam a importância de fomentar a prática pedagógica nesse ambiente, fazendo-a dialogar com o contexto socioambiental do campo.

Diante desse cenário de valorização da linguagem, saberes e jogos de linguagem encontrados nessa investigação, encontram-se os princípios da Etnomatemática, que, conforme D'Ambrosio (2001), surge como uma proposta pedagógica capaz de preparar

gerações futuras de modo transcultural e que apresenta “[...] óbvias implicações pedagógicas.” (D’AMBROSIO, 2001, p. 27). Os propósitos da Etnomatemática representam um caminho para eliminar a diferença e se encontram em consonância com as políticas educacionais contemporâneas, que versam sobre a necessidade de o ambiente escolar atender as peculiaridades étnicas e culturais, fortalecendo a necessidade de atender as particularidades da vida no campo e organizar a ação pedagógica por meio de práticas apropriadas às necessidades e interesses dos estudantes da zona rural.

Como futura investigação, pretende-se fortalecer as raízes da comunidade rural e promover a articulação entre os saberes locais e os conhecimentos acadêmicos, incorporando práticas relacionadas às habilidades, valores e saberes do grupo cultural. Nesse sentido, a Etnomatemática sai do patamar do campo como mero objeto de estudo e surge com o intuito de desvendar a realidade que o currículo e a ideologia dominante estão ocultando, trazendo para a sala de aula a construção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural e cultural desse grupo que sobrevive num ritmo único e necessita de práticas que tragam contribuições sociais para o seu meio.

Nessa perspectiva, os princípios da organização escolar proposta pela Educação do Campo dão subsídios e configuram um terreno fértil para a Etnomatemática. Os estudantes de Santa Maria do Herval estão diretamente envolvidos com a vida no campo e possuem certo vínculo com sujeitos que sempre trabalharam na roça e apresentam, conforme os estudos realizados nesta dissertação, saberes que vão além dos aprendidos em sala de aula. O que fazer com esses saberes? Como inseri-los no espaço escolar?

Esses saberes não são incorporados ao currículo. Diante de tal fato, pretendeu-se identificar e compreender como se deram os processos de geração, organização e difusão dos saberes de três colonos de Santa Maria do Herval, para, posteriormente pensar em propostas que se insiram no currículo. O ensino das escolas do município deve suprir as limitações da ciência reducionista, proporcionando a formação de estudantes que tenham condições de contribuir com os novos desafios sociais, econômicos, culturais, políticos e ambientais da cidade, problematizando o conhecimento escolar dito como verdadeiro.

Ao concluir esse estudo e propor, a partir desse, uma investigação mais avançada, destaco que foi possível verificar, nessa trajetória de dois anos, o que antes não era tão evidente. Esse estudo foi realizado a partir das minhas inquietações e fez com que eu percebesse que é possível enxergar, como afirma Larrosa (2002), de outro modo, para além das evidências.

O produto desta dissertação aborda o resultado da convivência que tive com várias pessoas ao longo da minha trajetória, e sua conclusão, bem como todo aprendizado que obtive ao longo desse caminho, representam “[...] o produto da crítica interna que estabeleço, enquanto epistemólogo de mim mesmo.” (RAMOS, 2000, p. 14). Mais do que questionamentos e possíveis soluções, encontro, neste estudo, novos modos de perguntar e enxergar o mundo, repensando sobre a pessoa que me tornei nessa experiência de realizar um Mestrado em Educação em Ciências e Matemática na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. Dicionário de Filosofia. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

ALTRICHTER, H.; POSCH, P.; SOMEKH, B. **Teachers investigate their work: na introduction to the methods of action research.** London and New York: Routledge, 1996.

ALVES, R. **Ostra feliz não faz pérola.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

ARROYO, M. G. Políticas de Formação de educadores (as) no campo. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

ASCHER, M.; ASCHER, R. Ethnomathematics, **History of Science**, n. 24, 1986, p. 125-144.

BAMPI, L. R. **O discurso da educação matemática: um sonho da razão.** 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

_____. Ordenando poder-saber: produção de identidades e hierarquização de diferenças. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 25-42, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6658/3974>. Acesso em: 4 abr. 2014.

BAUMAN, Z. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. **Ensaio sobre o conceito de cultura.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.

_____. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMEL, A.; BASSO, L. C. Agricultura familiar e a sustentabilidade da pequena propriedade rural. In: CAMARGO, G.; CAMARGO FILHO, M.; FÁVARO, J. L. (Orgs.) **Experiências em desenvolvimento sustentável e agricultura familiar.** Guarapuava: Ed. Unicentro, 2004.

BELLO, S. E. L. Diferenciação, relações de poder e etnomatemática: historiografia, perspectivas e (res)significações. **Horizontes**, v. 24, n. 1, p. 51-67, jan./jun, 2006.

_____. Etnomatemática e sua relação com a formação de professores: alguns elementos para discussão. In: KNIJNIK, G.; WANDERER, F.; OLIVEIRA, C. J. de (Org.). **Etnomatemática, currículo e formação de professores.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, p. 377-395.

_____. Etnomatemática no contexto Guarani-Kaiowá: reflexões para a educação Matemática. In: Ferreira, S.; Mariana K. L. **Ideias matemáticas de povos culturalmente distintos.** São Paulo: Global, 2002.

_____. **Etnomatemática: relações e tensões entre as distintas formas de explicar e conhecer.** 2000. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: EDUSP, 1996.

BUJES, M. I. E. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CAMARGO, T. S. **Mulheres jovens, pluriatividade e sustentabilidade: Uma análise das trajetórias de formação, escolha e atuação profissional de mulheres jovens em núcleos de agricultores familiares de Santa Maria do Herval/RS, 2014**. 25f. Projeto de pesquisa (Edital 17/2014) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

CARNEIRO, M. J. Ruralidades: novas identidades em construção. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, v. 11, p. 53-75, 1998. Disponível em: <http://r1.ufrj.br/esa/V2/ojs/index.php/esa/article/view/135/131>. Acesso em: 8 jun. 2014.

_____. Sobre 'lugar', 'território' e 'globalização'. **Desenvolvimento Social**, Montes Claros, n. 2, p. 69-75, Dez./2008. Disponível em: http://www.rds.unimontes.br/index.php/desenv_social/article/view/31/29. Acesso em: 5 jan. 2014.

CASTELLO, L. A.; MÁRSICO, C. T. **Oculto nas palavras: dicionário etimológico para ensinar e aprender**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CASTELO BRANCO, G. Ontologia do Presente, Racismo, Lutas de Resistência. In: PASSOS, I. (Org.) **Poder, Normalização e Violência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CAVALCANTE, L. O. H. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. Ensaio: Avaliação de políticas públicas. Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 549-564. jul./set. 2010.

CHASSOT, A. **Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

CHILDE, V. G. **A Evolução Cultural do Homem**. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

CONDÉ, M. L. L. **As teias da razão: Wittgenstein e a crise da racionalidade moderna**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2004a

_____. **Wittgenstein e a gramática da ciência**. Unimontes científica. Montes Claros, v.6. n.1, jan/jun. 2004b

_____. **Wittgenstein: linguagem e mundo**. São Paulo: Anna Blume, 1998.

CORAZZA, S. M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M. V (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 105-131.

CORAZZA, S.; SILVA, T. T. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DA MATTA, R. **Você tem cultura?** Artigo publicado no Jornal da Embratel, Rio de Janeiro, 1981. Disponível em:
http://naua.ufsc.br/files/2010/09/DAMATTA_voce_tem_cultura.pdf. Acesso em: 5 maio 2014.

D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática: da teoria à prática**. Campinas: Papirus, 1996.

_____. **Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.

_____. Etnomatemática e educação. In: KNIJNIK, G.; WANDERER, F.; OLIVEIRA, C. J (Orgs.). **Etnomatemática: currículo e formação de professores**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, p.39-52.

_____. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2005. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a08v31n1.pdf>. Acesso em: 8 maio. 2013.

DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.

_____. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1991

DESCARTES, R. **Discurso do método: meditações; objeções e respostas; as paixões da alma; cartas**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

DÍAZ, E. **Michel Foucault: los modos de subjetivación**. Buenos Aires, Almajanto, 1993.

ELIOT, T. S. **The Rock: A Pageant Play**. London: Faber. 1934.

ESPÓSITO, S. S. **O uso da madeira na arquitetura: séculos XX e XXI**. 2007. 172f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2007.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FIORENTINI, D. Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil. **Zetetiké**, São Paulo, v.3, n.4, p. 1-38, 1995.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, nov./2001, p.197-223. Disponível em:
http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/22730/000311365.pdf?sequence=1&locale=pt_BR. Acesso em: 5 set. 2013.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

_____. **A ordem do discurso.** Aula inaugural proferida ao assumir a cátedra no Collège de France, em 02 de dezembro de 1970. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. **As palavras e as coisas:** Uma arqueologia das ciências humanas. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

_____. **Em defesa da sociedade:** curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Eu Pierre Rivière que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão.** Rio de Janeiro: Graal, 1991.

_____. **Ditos e escritos III - Estética:** Literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

_____. **Ditos e escritos IV: Estratégia, poder-saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **História da Loucura na Idade Clássica.** 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 1991

_____. **História da Sexualidade:** A vontade de saber. Rio de Janeiro, Graal, 1999b.

_____. **História da Sexualidade:** O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal. 1988.

_____. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Uma trajetória filosófica:** para além do estruturalismo e da hermenêutica. São Paulo: Forense Universitária, 2010, p. 231-249

_____. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GEERTZ, C. **A interpretação das Culturas.** Zahar. Rio de Janeiro, 1973.

_____. **O saber local:** novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012.

GERDES, P. **Cultura e o Despertar do Pensamento Geométrico.** Maputo: Instituto Superior Pedagógico, 1991.

GERTZ, R. A construção de uma nova cidadania. In: **Os alemães no sul do Brasil:** cultura, etnicidade, história. Canoas: Editora da ULBRA, 1994, p. 29-40.

_____. **O perigo alemão.** Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1991.

GIONGO, I. M. **Educação Matemática e disciplinamento de corpos e saberes:** um estudo sobre a Escola Estadual Técnica Agrícola Guaporé. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2008.

GLOCK, H. J. **Dicionário Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

GODOY, A. S. Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, Recife, v. 3, n. 2, p. 85-94, maio/ago. 2005.

GORE, J. M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 9-20.

GREGORY, V. Imigração alemã no Brasil. In: **Cadernos Adenauer**, Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2013. Disponível em: <http://www.kas.de/wf/doc/11136-1442-5-30.pdf>. Acesso em 6 jun. 2014.

HEREDIA, B. M. A. de; GARCIA, M. F.; GARCIA JR., A. R. O lugar da mulher em unidades domésticas camponesas. In: AGUIAR, N. (Org.) **Mulheres na força de trabalho na América Latina**. Petrópolis: Vozes, 1984.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. 3. ed. Piracicaba: UNIMEP, 2002.

KNIJNIK, G. **Exclusão e resistência: Educação Matemática e Legitimidade Cultural**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. Educação Matemática e diversidade cultural: matemática camponesa na luta pela terra. In: PALHARES, P. (Org.). **Etnomatemática: um olhar sobre a diversidade cultural e a aprendizagem matemática**. 1.ed. Ribeirão: Edições Humus, 2008. p.131-156.

_____. Reflexões sobre fundamentos filosóficos e epistemológicos do e no ensino de matemática desde uma perspectiva etnomatemática. In: FAVERO, M. H.; CUNHA, C. da (Org.). **Psicologia do conhecimento: o diálogo entre as ciências e a cidadania**. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

_____. Itinerários da Etnomatemática: questões e desafios sobre o cultural, o social e o político na educação matemática. In: KNIJNIK, G.; WANDERER, F., OLIVEIRA, J. C. **Etnomatemática, currículo e formação de professores**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, p. 19-37.

_____. Mathematics education and the Brazilian Landless Movement: three diferente mathematics in the context of the struggle for social justice. **Philosophy of Mathematics Education Journal**, v. 21, p. 1-18, 2007.

KNIJNIK, G.; WANDERER, F.; GIONGO, I. M.; DUARTE, C. G. **Etnomatemática em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

KNIJNIK, G; WANDERER, F; GIONGO, I. M. Educação Matemática e interculturalidade: um estudo sobre a oralidade de formas de vida rurais dos sul do Brasil. **Revista Quadrante**, v. 19, n. 1, p.49-69. 2010.

KNIJNIK, G.; WANDERER, F. Educação Matemática e fruição da arte: uma análise da cultura dos azulejos portugueses em suas viagens nos tempos coloniais. **Horizontes**, Bragança Paulista, v. 22, n.1, p. 17-28, jan./jun. 2004.

LAPLANTINE, F. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

LARAIA, R. B. **Cultura**: um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana**: Danças, Piruetas e Mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T. T. **O sujeito da educação**: Estudos Foucaultianos. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

LEAKEY, R.; LEWIN, R. **Origens**: o que novas descobertas relevam sobre o aparecimento de nossa espécie e seu possível futuro. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1981.

LÉVI-STRAUSS, C. **Antropologia estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1970.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. **Naturalistic inquiry**. Newbury Park, CA: Sage, 1985.

LIZCANO, E. As matemáticas da tribo europeia: um estudo de caso. In: KNIJNIK, G.; WANDERER, F.; OLIVEIRA, C. J. de (Org.). **Etnomatemática, currículo e formação de professores**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, p. 124-138.

LOCKE, J. **Draft A do Ensaio sobre o entendimento humano**. São Paulo: UNESP, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. D. E. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, R. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

MAYAN, M. J. **An introduction to qualitative methods**: a training module for students and professionals. Edmonton: Universidade of Alberta, 2001.

McCLEARY, L. **Sociolinguística**. Curso Licenciatura em Letras-libras. UFSC, 2007.

MENDRAS, H. **La fin des paysans**. 2. ed. Paris, Actes Sud, 1984.

MORIN, E. **Saberes globais e saberes locais**: o olhar transdisciplinar. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

NEGRI, A.; HARDT, M. **Império**. São Paulo: Record, 2001.

NIETZSCHE, F. **A gaia ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

OLIVEIRA, S. S. **Matemáticas de formas de vida de agricultores do município de Santo Antônio da Patrulha**. 2011. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

POPKEWITZ, T. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu

da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 173-210.

PRATA, M. R. dos S. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 108-115, jan./abr. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100009. Acesso em: 2 mar. 2014.

RAMBO, A. B. Nacionalidade e cidadania. In: MAUCH, C.; VASCONCELLOS, N. **Os alemães no sul do Brasil: cultura, etnicidade, história**. Canoas: ULBRA, 1994. P. 43-54.

RAMOS, M. G. Epistemologia e Ensino de Ciências: compreensões e perspectivas. In: MORAES, R. (Org.). **Construtivismo e Ensino de Ciências: reflexões epistemológicas e metodológicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

RIVERA, S. Ludwig Wittgenstein: Matematica y Etica. **Cuadernos de Etica**, Buenos Aires, n. 21, p. 140-141. 1996.

ROST, A. et al. **No coração verde da mata virgem: Thee Walt**, Santa Maria do Herval. Porto Alegre: Martins Livreiro Editor, 2010.

SAMPAIO, S. M. V. **Notas sobre a “fabricação” de educadores/as ambientais: identidades sob rasuras e costuras**. 2005. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SCHAUMLOEFFEL, M. A. **Estudo da Interferência do Português da Variedade Dialeto Hunsrück falada em Boa Vista do Herval**. 2003, 149f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

SCHNEIDER, S. **Agricultura familiar e industrialização: pluriatividade e descentralização industrial no Rio Grande do Sul**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

SCHWARTZ; SALAMONI. Organização e reprodução social da agricultura familiar entre descendentes de imigrantes pomeranos no município de São Lourenço do Sul. In: XIX ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 2009. **Anais XIX Encontro Nacional de Geografia Agrária**, São Paulo, 2009, pp. 1-23. http://www.geografia.fflch.usp.br/inferior/laboratorios/agraria/Anais%20XIXENGA/artigos/Schwartz_LH.pdf. Acesso em: 17 abr. 2014.

SEYFERTH, G. **Imigração e Cultura no Brasil**. Brasília: Universidade de Brasília, 1990.

_____. A identidade teuto-brasileira numa perspectiva histórica. In; MAUCH, C.; VASCONCELLOS, N. (Orgs.). **Os alemães no sul do Brasil: cultura, etnicidade, história**. Canoas: Ulbra, 1994.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, Vozes, 2000.

SILVA, M. C. G. O Kochkäse como saber tradicional feminino entre agricultoras familiares de origem alemã no Vale do Itajaí. In: **29ª Reunião Brasileira de Antropologia**, Natal: Rio de Janeiro, p. Ago./2014. Disponível em:
http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1401995918_ARQUIVO_OKOCHKASECOMOSABERTRADICIONALFEMININOENTREAGRICULTORASFAMILIARESDEORIGEMALEMANOVALEDOITAJAIBA2014F.pdf. Acesso em: 2 set. 2014.

SOUZA, R. M. S. A cultura material escolar da Deutsche Schule. **Revista Brasileira de História da Educação**. v. 7, n. 2, p. 69-94, maio/ago. 2007. Disponível em:
<http://rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/130/140>. Acesso em: 7 fev. 2014.

SOUZA, M. C. R. F. **Gênero e Matemática(s): jogos de verdade nas práticas de numeramento de alunas e alunos da educação de pessoas jovens e adultas**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

_____. Tensões entre oralidade e escrita nas práticas de numeramento de alunas e alunos da EJA: a escrita como mecanismo de diferenciação nas relações de gênero e Matemática. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 81-113, fev./2012. Disponível em:
<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Maria-Celeste.pdf>. Acesso em: 8. maio. 2014.

TYLOR, E. B. Primitive Culture: **RESEARCHES INTO THE DEVELOPMENT OF MYTHOLOGY, PHILOSOPHY, RELIGION, ART, AND CUSTOM**. Londres: John Mursay & CO, 1871.

VEIGA-NETO, A.; NOGUEIRA, C. E. Conhecimento e saber apontamentos para os estudos de currículo. In: SANTOS, L. P. (Org.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: currículo, ensino de Educação Física, ensino de Geografia, ensino de História, escola, família e comunidade**. Belo Horizonte: Autêntica. Belo Horizonte, 2010. p. 67-87

VEIGA-NETO, A. **A ordem das disciplinas**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

_____. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. **Figuras de Foucault**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, M. V. (Org.) **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Editora UFRGS, 2000. P. 37-72.

_____. Biopolítica, Estado Moderno e a Inclusão na Escola. **Entrevista da Semana**. IHU On-line (publicação semanal do Instituto Humanitas Unisinos), São Leopoldo, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, v. 5, n. 144, p. 34-37, Jun. 2005.

_____. As duas faces da moeda: heterotopias e emplazamientos curriculares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.45, n. 45. p.249-264, Jun. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982007000100013. Acesso em: 10 out. 2014.

VEYNE, P. **Foucault: o pensamento, a pessoa**. Trad. Luís Lima. Lisboa: Texto e Grafia, 2009.

VOGT, O. P. Germanismo e nacionalização em Santa Cruz do Sul, RS. **Ágora**, Santa Cruz do Sul, v. 7, n.2, p. 49-92. 2003. Disponível em: <http://online.unisc.br/acadnet/moduloEleicoes/documentos/germanismo.pdf>. Acesso em: 5 maio. 2013.

WALKERDINE, V. O raciocínio em tempos pós-modernos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 207-226, jul./dez. 1995.

WANDERER, F. Educação Matemática e artefatos pedagógicos de escolas rurais multisseriadas. **Caderno Pedagógico**, Lajeado, v. 9, n. 1, p. 51-66, 2012. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/cadped/article/view/299/254>. Acesso em: 5 maio 2014.

WANDERER, F. **Escola e Matemática Escolar: mecanismos de regulação sobre sujeitos escolares de uma localidade rural de colonização alemã do Rio Grande do Sul**. 2007. 228f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

WANDERER, F. Etnomatemática e o pensamento de Ludwig Wittgenstein. **Acta Scientiae**, Canoas, v.15, n.2, p.257-270, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/viewFile/225/454>. Acesso em: 9 jul. 2014.

WANDERLEY, M. N. Ruralidade no Brasil moderno: por um pacto social pelo desenvolvimento rural. In: GIARRACCA, N. (Org.). **Una Nueva ruralidad en America Latina?** Buenos Aires: CLACSO, ASDI, 2001. p. 31 - 44.

WILLEMS, E. **Assimilação e populações marginais no Brasil**. São Paulo: Nacional, 1940.

WILLEMS, E. **A aculturação dos alemães no Brasil: estudo antropológico dos imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1980.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

WOORTMANN, K. **'Com parente não se neguceia'**: o campesinato como ordem moral. Anuário Antropológico 87. Brasília: Ed. UnB, 1990.

WOORTMANN, E. F. Identidades e Memórias entre teuto-brasileiros: os dois lados do Atlântico. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 6, n. 14, p. 205-238, nov. 2000.

WOORTMANN, E. F.; WOORTMANN, K. Monoparentalidade e chefia feminina:

conceitos, contextos e circunstâncias. In: PRÉ-EVENTO MULHERES CHEFES DE FAMÍLIA: CRESCIMENTO, DIVERSIDADE E POLÍTICAS. 2002, Ouro Preto, MG. Anais eletrônicos... Ouro Preto, MG: CNPD, FNUAP e ABEP, 2002. Disponível em: <[www.abep.nepo.unicamp.br / XIII encontro/woortmann.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/XIII_encontro/woortmann.pdf)>. Acesso em 5 abr. 2014.

_____. **O trabalho da terra:** a lógica e a simbólica da lavoura camponesa. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1997.



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
FACULDADE DE FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

Eu, Solange Maria Hamester Johann, residente em Santa Maria do Herval e uma das idealizadoras do *ProyëktHunsrik*, declaro que Ketlin Kroetz realizou as entrevistas para o seu estudo - intitulado ETNOMATEMÁTICA, PODER E SABER: UMA ANÁLISE DO DISCURSO DE COLONOS DESCENDENTES DE ALEMÃES DA REGIÃO DO VALE DO RIO DOS SINOS – na língua Hunsrik e as transcreveu para a língua portuguesa.

Porto Alegre, 31 de janeiro de 2015.

Solange Maria Hamester Johann
Professora, historiadora, pesquisadora e genealogista.
Graduada em Letras pela Universidade Luterana do Brasil.