



Matemática Escolar e Processos de Subjetivação na Campanha de Nacionalização no Rio Grande do Sul

School Mathematics and Subjectivation Processes in Nationalization Campaign in Rio Grande do Sul

Débora de Lima Velho Junges*

 ORCID iD 0000-0001-8645-8431

Gelsa Knijnik**

 ORCID iD 0000-0001-7827-3867

Resumo

O artigo analisa como a escola e, em particular, a matemática escolar, operavam como parte dos processos de subjetivação de escolares descendentes de imigrantes alemães do Rio Grande do Sul (RS), no período da Campanha de Nacionalização. De modo específico, discute os rituais da matemática escolar nos quais a tática da manifestação da verdade operava, examinando as práticas matemáticas presentes nesses rituais, quais conhecimentos matemáticos eram ali transmitidos e como esses eram ensinados. As ferramentas teóricas utilizadas no estudo são vinculadas às teorizações de Michel Foucault. O material de pesquisa consiste em narrativas de sete pessoas que estudaram naquele contexto e período. O exercício analítico identificou dois rituais da matemática escolar que operavam sobre os indivíduos. Sua análise possibilitou concluir que, por se considerarem *indivíduos superiores*, os alunos sentiam-se impelidos a serem *bons em matemática*, isto é, assumia-se como verdade que eles eram, efetivamente, superiores, e utilizavam-se os rituais da matemática escolar para reforçar essa manifestação.

Palavras-chave: Matemática escolar. Rituais escolares. Processos de subjetivação. Escolas de imigração alemã. Campanha de Nacionalização.

Abstract

The paper analyzes how school and, in particular, school mathematics, worked as part of subjectivation processes for schoolchildren of German-immigrant descendants in Rio Grande do Sul (RS) during the Nationalization Campaign period. Specifically, it discusses the rituals of school mathematics in which the manifestation of truth tactic operated, examining the mathematical practices present in these rituals, which mathematical knowledge was transmitted then and how it was taught. The theoretical tools used in the study are linked to Michel Foucault's theorizations. The research material consists of seven people narratives, who studied in that context and period. The analytical exercise identified two rituals for school mathematics which worked on the individuals. Their analysis made it possible to conclude that, because the schoolchildren considered themselves *superior individuals*,

* Doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal Catarinense (IFC), Fraiburgo, Santa Catarina, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Padre Anchieta, 98, apto 20, Centro, Videira, Santa Catarina, Brasil, CEP: 89560-000. E-mail: deborajunges@gmail.com.

** Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Mariante, 322/502, Rio Branco, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil, CEP: 90430-180. E-mail: gelsak@unisinis.br.

they felt driven to be *good at mathematics*, that is, it was assumed as true that they were indeed superior and rituals of school mathematics were used to reinforce this manifestation.

Keywords: School mathematics. School rituals. Subjectivation processes. German immigration schools. Nationalization Campaign.

1 Campanha de Nacionalização e educação matemática

Durante a Campanha de Nacionalização, posta em ação de modo compulsório pelo Estado Novo (1938-1945), a necessidade de uma unidade nacional, suprimindo qualquer tipo de organização autônoma da sociedade, foi amplamente difundida em todo território brasileiro (SEYFERTH, 1997). Naquele período, uma série de decretos e leis foram promulgados, causando impacto na vida dos imigrantes alemães e de seus descendentes¹.

No Estado do Rio Grande do Sul, pela imposição das medidas que buscavam a nacionalização do ensino, “criou-se um clima de tensão e medo na região colonial dos imigrantes” (KREUTZ, 2010, p. 81-82). Houve a disseminação de tecnologias de controle sobre esses indivíduos, que conduziram a um tipo específico de racismo, um racismo que não procurava afastar ou excluir essa parcela da população, mas normalizar a sociedade e unificá-la em prol de uma nação brasileira (WANDERER, 2014).

Desse modo, os imigrantes alemães e seus descendentes eram classificados como desvirtuados e precisavam ser assimilados para fazerem parte da nação, fomentarem o crescimento do país, deixando de ser uma *ameaça nazista* ao que se pretendia que fosse a identidade do povo brasileiro (SEYFERTH, 1997). Nesse cenário, os descendentes de imigrantes alemães, como cidadãos brasileiros, deviam acatar as legislações vigentes. Todavia, o sentimento de pertencimento à nação alemã, perpetuado pela conservação e pela prática do *Deutschtum*² em território nacional, operava em suas vidas, subjetivando-os de modo a se perceberem como colonos cuja descendência alemã era priorizada.

No que se refere à escolarização, no período anterior ao das medidas impostas pelo Estado, os princípios orientadores do germanismo eram ali transmitidos “através do currículo, do conteúdo programático, dos livros didáticos, através da língua alemã e da ação dos

¹ As medidas instituídas durante a Campanha de Nacionalização, que tinham como principal finalidade difundir os ideais nacionalistas e integrar a população *étnica* à nação, impactou não somente imigrantes alemães e seus descendentes, mas, também, outros grupos provenientes de processos de imigração que viviam no país, tais como os formados por descendentes de italianos, japoneses e poloneses. Essas medidas impuseram uma série de dificuldades às comunidades e a diversos setores econômicos e sociais do país (WITT, 2008).

² Na tradição alemã do século XIX, a noção de *Deutschtum* (germanismo) introduz “a ideia de que a nacionalidade é herdada, produto de um desenvolvimento físico, espiritual e moral: um alemão é sempre alemão, ainda que tenha nascido em outro país” (SEYFERTH, 1982, p. 46).

professores” (FONSECA, 2007, p. 105). Como discutido neste artigo, tais princípios foram, em alguns casos, preservados e, até mesmo, reforçados no período da Campanha de Nacionalização, sob a forma de rituais da matemática escolar *adaptados* às novas condições.

O argumento central, que buscamos construir neste trabalho, aponta que esses rituais operaram não apenas em favor da manutenção do *Deutschtum*, mas como uma tática de manifestação da verdade de que os alemães eram *indivíduos superiores*. Sua construção foi possível mediante a análise de como a matemática escolar operava como parte dos processos de subjetivação de escolares descendentes de imigrantes alemães no Rio Grande do Sul, no período da Campanha de Nacionalização. Isso se configurou como o objetivo principal da pesquisa que deu origem ao presente texto.

Para atingir esse objetivo, foram realizadas entrevistas-narrativas com sete pessoas que estudaram em escolas da imigração alemã, que nos possibilitaram identificar os rituais da matemática escolar nos quais a tática da manifestação da verdade de que *os alemães eram superiores* operava. Também, examinamos práticas matemáticas presentes nesses rituais, quais conhecimentos eram ali transmitidos e como eram ensinados.

A relevância em tomar como foco investigativo a matemática escolar se expressa pela importância que essa disciplina apresentava nas escolas de imigração alemã, em relação às demais da grade curricular (KREUTZ, 1994; RAMBO, 1994). Estudos como os realizados por Gaertner (2004), Mauro (2005), Eissler (2012) e Wanderer (2014), ao examinarem especificamente questões vinculadas à matemática escolar praticada naquelas escolas, apontam nessa mesma direção. Os autores, de diferentes modos, oferecem elementos para que se compreenda que a educação matemática, naquelas escolas, contribuiu para produzir modos específicos de ser e estar no mundo, atuando na subjetividade dos escolares.

De modo especial, a pesquisa desenvolvida por Wanderer (2014) analisa os tensionamentos produzidos, no âmbito da educação matemática, quando da instauração da Campanha de Nacionalização, com a proibição do uso da língua alemã nos espaços escolares. O estudo realizado pela autora possui convergência com o discutido neste artigo, na medida em que ambos enfocam o mesmo período da Campanha de Nacionalização e as pessoas entrevistadas frequentaram escolas da imigração alemã situadas no Estado do Rio Grande do Sul. No entanto, os respectivos focos analíticos e as ferramentas teóricas utilizadas em cada um dos trabalhos são claramente distintos.

2 Ferramentas teóricas

Esta seção tem como propósito apresentar, mesmo que de modo breve, as principais ferramentas teóricas utilizadas no estudo, vinculadas às teorizações de Michel Foucault. Entre as muitas elaborações teóricas desenvolvidas pelo filósofo francês, ao longo de sua vida, duas assumiram centralidade na realização da pesquisa enfocada neste artigo: os processos de subjetivação e a constituição do sujeito. Foucault “justapõe, no decorrer de suas obras, os processos de objetivação e os processos de subjetivação do indivíduo, assim como os mecanismos que compõem esses processos, que, em seu conjunto, podem explicar a constituição do sujeito” (FONSECA, 2003, p. 25). Apesar de distintos em certos aspectos, para Foucault, a objetivação e a subjetivação são procedimentos que se relacionam e se referem a um elemento em comum: a constituição do indivíduo. Além disso, tais processos constitutivos atuam simultaneamente e não se excluem, ao contrário, são dependentes entre si.

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

Os modos de subjetivação do sujeito são delineados por dispositivos constituídos social e historicamente em um processo contínuo. Assim, tais práticas podem se transformar em novos modos de fabricação do ser-sujeito, e estão relacionadas com a construção de certas formas de experiência de si. Desse modo, o sujeito é constituído pelos discursos tomados como verdadeiros sobre ele, pelos processos de dominação e de poder que o objetivam e pela subjetividade das práticas de si, em uma relação intrínseca com a experiência, visto que “é a experiência, que é a racionalização de um processo ele mesmo provisório, que redundando em um sujeito, ou melhor, em sujeitos” (FOUCAULT, 2006, p. 262).

As práticas de subjetivação são ferramentas de constituição dos sujeitos ou, dito de outra forma, são ferramentas que conduzem os sujeitos a governarem a si mesmos. Essas práticas são balizadas por rituais, dispositivos e técnicas instituídas historicamente e, desse modo, não são únicas e imutáveis; ao contrário, se transformam e apresentam modificações com a passagem dos anos (FOUCAULT, 2011).

O filósofo considera que a expressão *ritual* se refere a dois conjuntos de procedimentos da manifestação da verdade, sejam eles verbais ou não: o primeiro, para que o sujeito tenha

acesso às informações, aos saberes e aos conhecimentos mais atualizados, e um segundo conjunto de procedimentos, para atualizar o que é colocado como verdadeiro, “seja por oposição a um falso que foi eliminado, discutido, refutado etc.”, ou “por revelação ou ocultação, por dissipação disso que é esquecido, por conjuração de imprevisível” (FOUCAULT, 2010, p. 25).

Assim, os rituais são compreendidos como procedimentos que legitimam a manifestação da verdade, sejam eles na ordem do dito, do enunciado ou do que foi expresso, como também de outros procedimentos postos em ação na prática social (PINHEIRO, 2014). Exemplo disso, que, brevemente, acima apresentamos, é um dos rituais praticados nas escolas de imigração alemã do Rio Grande do Sul, na época da Campanha de Nacionalização. O ritual consistia em entoar o Hino da Alemanha, configurado como um modo de exercício, no qual os alunos descendentes de alemães exerciam sobre si mesmos e que atuava na produção de um certo processo de identificação que os conduzia a *se sentirem* alemães (JUNGES, 2017).

Efetivamente, se tratava de um exercício, concebido como “qualquer operação que conserva ou melhora a qualificação do ator para realizar a mesma operação da próxima vez, seja ela declarada como exercício ou não” (SLOTERDIJK, 2012, p. 14). Assim, o ritual de entoar o hino alemão estava relacionado à produção de um modo de vida específico, mediante a repetição desse exercício, um exercício marcado por um ordenamento e que incitava à disciplina sobre os corpos dos escolares (JUNGES, 2017).

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

Isso porque as escolas, enquanto orientadas por regimes de visibilidade, enunciação e sanções normalizadoras, são espaços que sujeitam os indivíduos pela dependência e pelo controle em uma relação estabelecida com o outro. E, também, porque ali os indivíduos operam sobre si mesmos pelas tecnologias internalizadas e pelo regime de verdade-saber instaurado na instituição escolar.

Em anos recentes, dentre as ferramentas teóricas foucaultianas mais utilizadas nos estudos em Educação, as noções de subjetividade e subjetivação vêm ganhando espaço e se

tornando relevantes nas pesquisas que têm como campo empírico o cenário educacional (OLIVEIRA, 2015; LOCKMANN, 2013; LOUREIRO, 2013; MENEZES, 2011).

Esses trabalhos mostram, de diferentes modos, que, nas formas de vida escolares, os indivíduos são conduzidos a terem experiências de si que, mediante uma série de práticas de subjetivação e objetivação, os incitam a se assumirem como sujeitos de um determinado tipo (KOHAN, 2000). Ou seja, os indivíduos são sujeitados a mecanismos que, ao mesmo tempo, os objetivam (“por um jogo de verdade³ que lhes é imposto, onde são objetos silenciosos de modos de investigação que pretendem alcançar o estatuto de ciência, de práticas que dividem, e de formas de vida que se desenvolvem sobre si mesmos” (KOHAN, 2003, p. 80)) e os subjetivam (“pelo mesmo jogo de verdade que os fazem falar sobre si, conhecer-se e contribuir na produção de uma verdade e uma consciência de si” (KOHAN, 2003, p. 80)), e que operam na transformação da experiência de si: uma experiência que modifica a relação consigo mesmo.

3 Procedimentos metodológicos

O material de pesquisa do estudo foi produzido mediante entrevistas-narrativas, realizadas com um grupo de pessoas⁴, todas descendentes de alemães, que frequentaram diferentes escolas da imigração alemã no período da Campanha de Nacionalização, entre 1938 e 1945, no Rio Grande do Sul. Os sete participantes (quatro mulheres e três homens), com idades que variavam de 78 a 85 anos, foram entrevistados no ano de 2013.

Quando da realização das entrevistas, todos residiam em Parobé e Taquara, municípios limítrofes e situados na microrregião do Vale do Paranhana (RS). No entanto, nem todos os participantes haviam vivido ou estudado nesses municípios, no período da Campanha de Nacionalização. José, Helga, Rose e Renata residiam e estudaram em uma escola de Taquara. Germano vivia em Parobé e frequentava uma escola ali localizada. Breno e Veni moravam e estudaram em Novo Hamburgo (RS) e São Leopoldo (RS), respectivamente, municípios que distam cerca de 50km de Taquara e Parobé.

Para a escolha dos participantes do estudo, inicialmente foram contatados os administradores de dois asilos dos municípios de Taquara e Parobé. Foram eles que, após terem

³ Explica Foucault (2006, p. 282) que “quando digo ‘jogo’, me refiro a um conjunto de regras de produção da verdade. [...] é um conjunto de procedimentos que conduzem a um certo resultado, que pode ser considerado, em função dos seus princípios e das suas regras de procedimento, válido ou não, ganho ou perda”. Assim, uma verdade está inserida em um conjunto de jogos que regulam e legitimam a sua produção, impedindo que tudo o que seja dito venha a se tornar uma verdade.

⁴ Ao longo do texto, para manter o anonimato dos participantes, os mesmos foram nomeados por: Helga, Veni, Rose, Renata, Breno, Germano e José.

sido informados dos objetivos da pesquisa, fizeram a seleção dos residentes, segundo o critério: haver frequentado alguma escola da imigração alemã, da região, no período da Campanha de Nacionalização.

Com cada um dos participantes foi realizada mais de uma entrevista individual, de modo a produzir narrativas, em conformidade com as formulações da metodologia de *Storytelling* (JØRGENSEN; BOJE, 2010). Isso implicou em não conduzir a fala dos entrevistados de modo a conformá-la como texto linearizado (com um começo, meio e fim). “Qualquer começo, meio e fim de um texto representa uma ilusão de encerramento”⁵ (JØRGENSEN; NUNEZ, 2010, p. 257, tradução nossa).

Na perspectiva da *Storytelling*, aquele que fala passa a ter a liberdade de contar a sua história do modo que lhe for conveniente, sem que haja a delimitação do que falar e como organizar sua fala. Na produção das narrativas, procuramos nos afastar da realização de entrevistas estruturadas que enfocassem, unicamente, o objetivo da pesquisa, já que essa modalidade de entrevista pode induzir a um viés menos subjetivo (JØRGENSEN; NUNEZ, 2010).

Por se constituir como uma prática discursiva, a narrativa e, conseqüentemente, a perspectiva metodológica de *Storytelling*, também está imbricada em relações de poder (JØRGENSEN; NUNEZ, 2010) que penetram “muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade” (FOUCAULT, 2002, p. 71). Assim, a narração, como uma prática discursiva, também se submete aos procedimentos organizacionais, seletivos e restritivos de proferimento das palavras (FOUCAULT, 1998). Em suma, a narrativa é compreendida em termos da relação do narrador consigo mesmo e com os outros, operando em determinados tempos e espaços (JØRGENSEN; NUNEZ, 2010).

Tendo como orientadores os preceitos da metodologia de *Storytelling*, as entrevistas (gravadas e posteriormente transcritas) foram concedidas nas dependências dos dois asilos da região, onde residiam os participantes⁶, sendo que três residiam no asilo localizado em Parobé e os outros quatro em Taquara. Quanto aos dois asilos, trata-se de instituições privadas, ou seja, há um custo pago pelos idosos ali residentes. Custo, este, determinado pela condição financeira

⁵ Tradução de “Any beginning, middle and end of a text then represent an illusion of closure” (JØRGENSEN; NUNEZ, 2010, p. 257).

⁶ Cabe, aqui, também ressaltar que todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, após serem informados sobre os objetivos da pesquisa, de acordo às normas de ética nas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Além disso, o Projeto de Pesquisa tramitou pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade à qual o estudo esteve vinculado e foi aprovado, por estar adequado ética e metodologicamente, conforme os preceitos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

do idoso, e que influencia nas dimensões de seu quarto individual, como é de praxe nas Instituições de Longa Permanência para Idosos – ILPI atuantes no Brasil.

As entrevistas foram longas, com duração média de duas horas cada. No total, foram geradas cerca de cinquenta e cinco horas de gravação. Os sete participantes se mostraram muito receptivos e dispostos a participarem da pesquisa. Em vários momentos, eles recordaram vivências ocorridas em períodos anteriores e posteriores aos da Campanha de Nacionalização. Nessas ocasiões, procuramos ter o cuidado de não os interromper, uma vez que, às vezes, essas *fugas* acabavam introduzindo algo relacionado com o período em que os participantes frequentaram a escola da imigração alemã.

Os participantes procuraram falar em português durante as entrevistas, mesmo que sua língua materna fosse uma variação linguística do alemão. Quando alguma expressão não era dita em português, em geral buscavam traduzi-la, o que interpretamos como expressão de seu interesse em favorecer a comunicação entrevistado-entrevistador. Se isso não ocorresse, solicitávamos que explicassem o sentido que estavam dando àquela expressão.

4 Dos rituais da matemática escolar

Esta seção é dedicada à análise dos rituais praticados em escolas da imigração alemã, no período da Campanha de Nacionalização, relacionados especificamente aos processos de ensinar e aprender matemática. Parafraseando Knijnik (2014), podemos considerar que esses processos subjetivaram os participantes do estudo, levaram-nos a crer em determinadas crenças e não em outras, fazendo com que vissem a si próprios e ao mundo de um determinado modo. A análise do material de pesquisa, a seguir apresentada, discute como tais processos contribuíram para que eles se constituíssem pessoas de um modo particular, assujeitadas a um enunciado que circulava na região da imigração alemã do Rio Grande do Sul, naquele período: a superioridade de seus indivíduos.

Neste texto, nosso olhar analítico sobre o material de pesquisa tem como foco as narrativas dos participantes sobre as aulas de matemática e, mais especificamente, sobre os rituais que envolviam a prática de realização dos exercícios dessa disciplina. Recorrentemente, as aulas de matemática, naquelas escolas, durante a Campanha de Nacionalização, seguiam a seguinte sequência didática: primeiramente, o professor explicava o conteúdo no quadro por meio de exemplos, nos quais eram aplicados determinados procedimentos próprios da matemática escolar; em seguida, os alunos deveriam reproduzir esses procedimentos, nos exercícios que o professor indicava para serem resolvidos individualmente (KREUTZ, 1994).

Além disso, convergindo com o que indica Kreutz (1994), os exercícios eram, predominantemente, vinculados ao campo da Aritmética (usualmente, entendida como um dos ramos da matemática escolar que estuda os números e suas operações), mesmo que houvesse também exercícios de Geometria, uma vez que “[...] esperava-se do egresso [das escolas de imigração alemã] que ele dominasse com perfeição as quatro operações, que conhecesse as principais medidas, seu uso e de que forma calculá-las, que estivesse familiarizado com os elementos básicos da geometria” (RAMBO, 1996, p. 184).

No que tange aos rituais escolares vinculados à prática de aplicação de listas de exercícios, nas aulas de matemática, algumas considerações merecem destaque. A primeira se refere à quantidade de exercícios que eram listados pelo professor, após a exposição dos conteúdos matemáticos. Os participantes do estudo mencionaram que essas listas de exercícios eram extensas.

Breno, por exemplo recordou que seu professor: “*Passava os exercícios, e era vários por aula. Uma lista bem grande, que era pra gente saber mesmo*”. Helga também observou que “*nas aulas de matemática sempre tinha muita conta pra resolver, pra aprender bem*”. Essas e outras descrições nos levaram a pensar que as listas de exercícios tinham como objetivo a repetição como metodologia para a aprendizagem/fixação/assimilação dos conteúdos matemáticos, uma vez que os exercícios propostos seguiam o modelo dos exemplos dados pelo professor. Além disso, os exercícios geralmente eram extraídos dos livros escolares dos alunos.

Conforme a narrativa dos participantes, aprender matemática dependia da repetição e do exercício constante, de modo que viessem a fixar os conteúdos. As enunciações de José e Germano apontam nessa direção: “*Quanto mais a gente fazia, mais a gente aprendia, né?*” (Germano); “*Pra saber da matemática, tinha que fazer mil vezes as contas, aí entrava na cabeça e não tinha mais como esquecer como se fazia*” (José). Assim, podemos pensar que se tornou uma verdade para aqueles que estudaram nas escolas da imigração alemã do Rio Grande do Sul, durante o período da Campanha de Nacionalização, que a aprendizagem da matemática estava associada aos rituais da repetição e da exercitação.

A recorrência de enunciações como as acima transcritas nos levou a considerar que, para os entrevistados, a execução de técnicas de repetição e de exercitação era uma condição para aprender a matemática escolar. Mas não somente eles estabeleciam essa condição. Também os professores, que os incitavam à execução dessas técnicas, estavam assujeitados ao ritual da repetição e da exercitação.

Como aprendemos com Sloterdijk (2012), o homem é um ser exercitante, se constitui por meio de exercícios que o levam a conservar ou qualificar uma determinada operação, de

maneira consciente ou não. A repetição de exercícios é uma das técnicas que se relaciona à reprodução de ações já conhecidas e que está associada à ideia de uma busca pelo ideal.

Nas aulas de matemática, para os sujeitos escolares – aqui compreendidos como alunos e professores – o ideal a ser alcançado pela repetição de modelos de solução dos exercícios era o de aprender *corretamente* os procedimentos da matemática escolar. Como discutido em outros estudos (KNIJNIK, 2008; GIONGO; KNIJNIK, 2016; KNIJNIK; WANDERER, 2016), a matemática escolar pressupõe certa supremacia do escrito em relação à oralidade, por ser sustentada por procedimentos que priorizam o formalismo expresso, por exemplo, nos algoritmos (KNIJNIK et al., 2012).

Em uma das entrevistas realizadas com Breno, ele afirmou ter facilidade em aprender matemática na escola. Comentou que sempre recebia elogios de seu professor, porque “*as contas eu fazia do jeito que ele tinha ensinado, não ficava inventando o que escrever e terminava tudo*”. O *jeito do professor* consistia em utilizar os algoritmos corretamente e expressá-los por escrito. Se o aluno utilizasse diferentes estratégias de cálculo, a resolução do exercício era considerada, muitas vezes, incorreta.

Nessa mesma direção foram os comentários feitos por José e Germano:

[...] *a gente escrevia, escrevia, pra aprender bem e era sempre cobrado pra fazer do jeito que a gente tinha estudado. Não era de qualquer jeito, não. Tinha que tá tudo registrado. Todas as contas organizadas, né. Na matemática é assim, né. Não dá pra fazer tudo embaralhado, porque se não erra tudo.*

(José, 2013)

[...] *é que eu fazia como o professor ensinava, quando ele passava a matéria, com as contas armadas e escritas, em ordem. Aí eu decorava como era pra fazer e fazia igual, quando tinha as tarefa,s pra acertar tudo. Que nem, eu via que tipo de conta era e fazia do jeito que eu tinha aprendido.*

(Germano, 2013)

Entre os exercícios propostos aos alunos, se destacavam aqueles que os entrevistados, por considerá-los difíceis, nomeavam por *desafios matemáticos*. Veni recordou que os desafios lançados por seu professor abrangiam cálculos aritméticos de multiplicação e divisão com três ou mais dígitos, mesmo que os mais difíceis exigissem cálculos com números fracionários: “*Nesses desafios, as contas que tinham eram de multiplicar e dividir números maiores, com mais de três casas. E também tinha muita fração. Conta com fração. Essas eram as mais difíceis*”. Breno também fez uma avaliação semelhante: “*Quando a gente aprendeu as frações, aí tinha conta que era bem difícil. Essas o professor dizia: Quero ver quem vai conseguir resolver essa daí*”.

O estudo mostrou, também, que os próprios professores qualificavam os cálculos aritméticos de multiplicação e divisão com números elevados e operações com números fracionários como contas difíceis de serem solucionadas e/ou desafios matemáticos. Ao definirem como difíceis e/ou desafios a resolução desses exercícios, podemos pensar que isso funcionava, nos alunos, como um *a-priori* a respeito do que era, efetivamente, considerado complexo na matemática escolar. Dito de outro modo, podemos pensar que os alunos eram de tal modo subjetivados que, ao serem propostos exercícios, nos quais os conteúdos necessários para sua resolução eram como os acima mencionados, eles assumiam, *a-priori*, que tais exercícios eram difíceis, trabalhosos e árduos para que a solução esperada pelo professor fosse alcançada.

O ritual de realização dos desafios matemáticos, além de promover a aprendizagem da matemática, promovia a competição entre os alunos da classe, uma vez que eles desejavam ser destacados como *os melhores*. Consideravam que isso oferecia evidências de que *sabiam* matemática, a disciplina considerada por alguns como a mais difícil. Veni, por exemplo, afirmou que “*se destacar em matemática era importante, porque não era uma matéria que era pra qualquer um. Então, era bom resolver os desafios, porque aí a gente se destacava*”. Ser bem-sucedido no ritual de resolução dos exercícios considerados difíceis posicionava os alunos como inteligentes e alunos-destaque. Entrava em jogo uma classificação, que posicionava os estudantes em uma escala, na qual no topo se situavam aqueles que seriam os exemplos a seguir – por conseguirem realizar *corretamente* tais exercícios – e nos níveis inferiores aqueles que não tinham êxito na sua resolução.

Com a estratégia da nacionalização compulsória, iniciada em 1938, tanto em âmbito federal quanto estadual, muitas escolas da imigração alemã passaram por processos de adaptação e reorganização para se manterem em funcionamento (KREUTZ, 1994). O ensino de todas as matérias passou a ser ministrado em português, os livros escolares deveriam ser escritos na língua portuguesa e se tornou obrigatório o ensino de História e Geografia do Brasil. O discurso da Campanha de Nacionalização foi orientado “pelo projeto nacionalista do Estado Novo, que propunha a uniformização, a padronização cultural e a supressão de formas de organização autônoma da sociedade” (QUADROS, 2006, p. 54). Diante disso, as escolas da imigração alemã passaram a receber alunos que não eram de descendência alemã, os ditos *brasileiros*⁷.

⁷ A expressão *brasileiro* foi utilizada pelos participantes da pesquisa para referenciar aquelas pessoas que viviam no Brasil e não eram imigrantes ou descendentes de alemães.

Devido ao grande interesse de os alunos descendentes de alemães demonstrarem que *sabiam* matemática, essa classificação atuava como um forte divisor entre os escolares descendentes de alemães e os demais estudantes. Isso favorecia a criação de uma atmosfera de disputa entre os alunos e reforçava, no grupo, o sentimento de uma suposta superioridade alemã.

Helga se referiu à existência dessa divisão no espaço escolar, e observou que isso estava fortemente presente nas aulas de matemática. Narrou que, ao serem indicados, pelo professor, exercícios considerados de difícil resolução, imediatamente era estabelecida uma competição entre o grupo de alunos descendentes de alemães e o grupo de alunos *brasileiros*, uma competição que era sistematicamente vencida pelo primeiro dos grupos. Nas palavras dela: “*Tinha uma disputa e que nem nós, que éramos colonos não podia perder pra eles, tinha que ser sempre melhor. Aí, quando tinha umas contas que era as mais complicadas pra fazer, a gente fazia de tudo pra acertar, porque não podia ser passado pra trás*”.

Três participantes da pesquisa observaram que seus professores eram coniventes e até estimulavam os alunos *filhos de alemães* a serem *melhores* do que os *filhos de brasileiros* na resolução de exercícios matemáticos difíceis. Isso potencializava a competição e a separação em dois grupos caracterizados por suas descendências nas aulas das escolas da imigração alemã do Rio Grande do Sul. Assim, os estudantes eram classificados em duas categorias distintas: aquela relativa aos descendentes de imigrantes alemães, posicionados como *superiores*, por resolverem questões difíceis de matemática, e uma segunda categoria, associada aos *outros*, posicionados como *inferiores*, por não serem tão eficientes na resolução de exercícios difíceis ou por não terem seguido os procedimentos indicados pelo professor, mesmo que suas respostas estivessem corretas.

Os seguintes excertos explicitam os efeitos de verdade envolvidos nessa classificação:

O professor falava que quem conseguia resolver as contas complicadas do jeito certo era um orgulho pros pais, que eles tinham que ficar feliz com o filho bom que eles tinham. Ele dizia que a gente tinha futuro, que íamos ser grandes na vida. Porque alemão de verdade sabia das contas, era o que ele dizia. O meu pai também dizia, aí eu tinha que ser bom mesmo, pra poder pensar sempre antes que os brasileiros.

(Breno, 2013)

[...] *Naquela época já não se podia falar em alemão, mas o professor elogiava em alemão quando não tinha ninguém ouvindo, porque lá, por um tempo, só teve aluno alemão mesmo. Tinha vezes que ele [o professor] dizia que como a gente era filho de alemão, aquela época era difícil pra nós vivendo no Brasil, então a gente tinha que se destacar. E se destacar em matemática era importante, porque não era uma matéria que era pra qualquer um.*

(Veni, 2013)

Sabe, tinha muito preconceito na escola e a professora passava essas contas mais difícil pra todo mundo resolver. Aí eu tinha colegas que não eram de origem alemã. Tinha que ver, quando algum deles acertava todas as contas, a professora dizia coisas que nem, que era um milagre,

ou que eles deviam ter olhado no caderno de outro, até que era sorte. Mas quando, que nem eu, acertava, ou outro colega que era de família alemã, a professora era só elogios. Isso era errado, porque fazia a gente ficar meio que dividido e não se misturar com quem não era alemão. Porque a gente acabava se achando ainda melhor do que eles, porque a gente sabia fazer a matemática mais complicada, e não era assim, né, porque alguns deles também acertavam. Mas isso na época eu não pensava.

(Renata, 2013)

Podemos afirmar, então, que a matemática escolar e os rituais a ela associados operavam de modo a conduzir os escolares na aquisição de habilidades e conhecimentos dessa disciplina. Mas não só isso. Ela estava diretamente relacionada com o desejo dos alunos descendentes de alemães de se identificarem como *bons* alemães/colonos. Ou seja, eles se reconheciam como alemães de cidadania brasileira e *saber* a matemática ensinada na escola reforçava esse sentimento, mas também indicava quem era um *bom* ou um *mau* descendente de alemães, e ditava como um alemão *de verdade* deveria ser e agir.

É interessante observar, também, que, em suas enunciações, os entrevistados estabeleciam a seguinte relação: um bom alemão/colono tinha de *saber matemática* e realizar corretamente todas as atividades propostas pelo professor, pois isso indicava que não *tinha preguiça*. Preguiça seria próprio de um indivíduo preguiçoso e era preciso mostrar que *os alemães não eram preguiçosos*. Ao contrário, eram *trabalhadores*. A característica de ser trabalhador funcionaria como uma *identificação* dos alemães e de seus descendentes. As narrativas abaixo ilustram bem essa questão:

Eu não tinha preguiça pra pensar, como uns e outros. Aí, esses, o professor xingava. Dizia que eram preguiçosos e que preguiça não era coisa de colono fazer, isso ele não podia aceitar. Porque o povo alemão é trabalhador, sempre tá na lida, com sol ou chuva.

(Breno, 2013)

Quanto mais a gente fazia, mais a gente aprendia, né. Por isso não podia ter moleza. Isso não é coisa de filho de colono. Moleza era uma palavra que não existia no nosso meio, não. Porque a gente era tudo trabalhador.

(Germano, 2013)

Esses excertos ressaltam como o adjetivo *trabalhador* estava relacionado à descendência alemã daquela região do Rio Grande do Sul, consistindo numa qualidade a ser preservada e ensinada aos alunos. Nas aulas de matemática, fazer toda a extensa lista de exercícios reforçava um modo de conduzir as condutas daqueles escolares, que os subjetivava, levando-os a perceber a importância de realizar todas as atividades, para que fossem reconhecidos como alunos aplicados⁸.

⁸ É interessante observar que, além de os próprios alemães e seus descendentes concederem a si adjetivos como *trabalhadores* e *aplicados*, o fato de a historiografia clássica da imigração alemã atribuir termos como *civilizado*,

Em conformidade com o relato de Helga, os alunos *brasileiros* que não completavam as listas de exercícios ou realizavam os exercícios de forma incorreta eram considerados, pelos professores, como *preguiçosos*, razão pela qual tinham esse *mau desempenho* nas atividades de matemática. Para ela, os castigos aplicados aos estudantes eram consequência da discriminação feita pelos descendentes de alemães aos *brasileiros*.

Quando o professor viu que ele não tinha feito quase nada, ele mandou o menino pra o fundo da sala e disse que isso só podia ter sido porque ele era daquele jeito [brasileiro]. Que ele era um preguiçoso. Que se ele fosse que nem da origem dele [descendência alemã], ele ia ter feito tudo. [pausa] Isso aconteceu porque tinha muito preconceito na época. Porque não teve nenhuma vez que algum colega meu, que era de origem alemã que levou o mesmo corretivo. (Helga, 2013)

Em síntese, a análise dos rituais vinculados à matemática escolar, praticados nas escolas da imigração alemã do Rio Grande do Sul, frequentadas pelos participantes da pesquisa, no período da Campanha de Nacionalização, possibilitou mostrar que, por se considerarem *indivíduos superiores*, os alunos descendentes de alemães se sentiam no compromisso de serem *bons em matemática*, isto é, eles assumiam como verdade que eram efetivamente superiores, e os rituais discutidos nesta seção eram utilizados para reforçar essa manifestação. Dito de outro modo, ser superior implicava ser *bom em matemática*.

Do que foi possível reunir, via revisão de literatura, o resultado obtido neste estudo se diferencia do que foi produzido, até o presente momento, no âmbito da Educação Matemática. Trabalhos como os de Pinheiro (2014) e Vasconcelos (2012) são exemplos importantes dessa produção, ao mostrar como um bom desempenho na matemática escolar posiciona os alunos como *inteligentes*. Em outras palavras, se poderia dizer que *ser bom em matemática implica ser inteligente, isto é, superior*.

5 História do presente: para além da Campanha de Nacionalização

No tempo presente, os processos migratórios se constituem em um fenômeno global (MAGALHÃES; SCHILLING, 2012). A cada ano, são milhares de adultos, jovens e crianças que são impelidos a se deslocarem de sua terra de origem em busca de uma vida melhor, longe de guerras, represálias políticas ou perseguições religiosas. A intensificação desses processos tem introduzido novas tensões políticas, culturais, econômicas e sociais, que acabam por não se restringir somente aos países diretamente envolvidos nesses deslocamentos.

ordeiro e trabalhador a esses descendentes contribuiu para a construção de uma imagem positiva do povo alemão e das colônias estabelecidas no sul do Brasil, que foi disseminada para o restante do país (WITT, 2008).

Como não poderia deixar de ser, também o campo educacional é atingido por essas tensões. Apesar de a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e de outros pactos posteriores entre as nações, assegurarem a universalização dos direitos à educação e que a escolarização deve promover a compreensão e a tolerância entre as diferentes nações (artigo 26, incisos I e II), os direitos dos imigrantes à educação têm esbarrado em questões relacionadas “à acessibilidade (toda a questão de documentação exigida como uma primeira barreira notável), bem como de aceitabilidade (não é aceitável uma educação que discrimina) e adaptabilidade (diferenças que estão sendo ignoradas, a começar pela linguística)” (MAGALHÃES, 2012, p. 54).

Segundo dados do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), o Brasil possui, aproximadamente, nove mil refugiados reconhecidos, de 79 nacionalidades distintas, havendo, ademais, cerca de três mil haitianos e senegaleses vivendo de forma ilegal no Brasil (ACNUR, 2017). A presença de suas crianças, nas escolas do Rio Grande do Sul, em particular na região do Vale do Rio dos Sinos, do Vale do Taquari e do Vale do Paranhana, com uma população majoritariamente formada por descendentes de alemães, nos leva a pensar em questões discutidas neste artigo sobre a escola, no tempo da Campanha de Nacionalização no Estado.

Mesmo que, temporalmente, haja mais de sete décadas a nos separar, o que podemos constatar é que o lugar antes ocupado pelos *brasileiros*, nas escolas de imigração alemã, agora é ocupado pelas crianças haitianas. São elas *o Outro* – os diferentes que, como tem sido veiculado nos meios de comunicação, *não são bons em matemática*, têm dificuldade em aprender a falar, escrever e ler usando a *nossa língua*, *estão muito defasados em termos de escolarização*, *se comparados com as crianças brasileiras* – aqui entendidas como as crianças das famílias descendentes da imigração/colonização alemã.

Isso nos remete à discussão realizada por Foucault a respeito da *história do presente* (FOUCAULT, 2004). Olhar para os movimentos passados da história na tentativa de cruzá-los com o presente é perceber, na atualidade, certas produções e marcas do passado. Também, implica empreender esforços para compreender as condições de possibilidade que remeteram à existência dos acontecimentos e da construção do presente.

Em efeito, o passado “comporia também o presente naquilo que permanece, naquelas formas e modos de ser e pensar que, por mais envelhecidos e anacrônicos que pareçam, insistem em ficar cristalizando-se, contaminando a própria vida e borrando as forças do novo” (RAGO, 2006, p. 4). Não há, na *história do presente*, uma repetição dos processos de subjetivação postos em ação durante a Campanha de Nacionalização, e compreendemos que os discursos que instituem a educação matemática, na atualidade, diferem de modo significativo daqueles

situados no período analisado. Mas isso não inviabiliza que se possa pensar em estabelecer relações indiretas, não lineares e distantes da noção *causa e efeito* entre o passado e o presente (entendidos, aqui, como tempos históricos não fechados em si mesmos), articulando pontos de emergência de práticas e de construção de discursos. Em particular, aqueles relativos à matemática escolar, associados a processos migratórios e a manifestações do racismo, que marcam a contemporaneidade.

Como mostrado neste estudo, a matemática escolar operava de modo a reforçar a verdade da *superioridade dos indivíduos de descendência alemã*, uma verdade que circulava entre os descendentes de imigrantes alemães do Rio Grande do Sul, no período da Campanha de Nacionalização. Hoje, podemos pensar que a matemática escolar talvez esteja operando no sentido de reforçar outras verdades. Quais dessas verdades estão relacionadas a discursos de superioridade e de racismo? Como a matemática escolar poderia operar de modo a minimizar os discursos de ódio e de preconceito presentes na escola e, de modo mais amplo, na sociedade?

Referências

- ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR). **Dados sobre refúgio no Brasil**. 2016. Disponível em: <<http://www.acnur.org/portugues/recursos/estatisticas/dados-sobre-refugio-no-brasil/>>. Acesso em: 05 jun. 2017.
- CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos temas, conceitos e autores**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- EISSLER, J. R. **Contribuições da escola teuto-brasileira ao ensino de matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2012. 112f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2012.
- FONSECA, M. A. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. 1. ed. São Paulo: EDUC, 2003.
- FONSECA, M. A. P. **Estratégias para a preservação do germanismo (*Deutschtum*): gênese e trajetória de um collegio teutobrasileiro urbano em Pelotas (1898-1942)**. 2007. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2007.
- FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito: curso no Collège de France (1981-1982)**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- FOUCAULT, M. **Do governo dos vivos: curso no Collège de France, 1979-1980 (excertos)**. 1. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.
- FOUCAULT, M. **Ditos e escritos: ética, sexualidade, política**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, v. 5.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. 29. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. 8. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

GAERTNER, R. **A matemática escolar em Blumenau (SC) no período de 1889 a 1968: da Neue Deutsche Schule à Fundação Universidade Regional de Blumenau**. 2004. 248f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

GIONGO, I. M.; KNIJNIK, G. School curriculum and different mathematics language games: a study at a Brazilian agricultural-technical school. In: ERNEST, P.; SRIRAMAN, B.; ERNEST, K. (Org.). **Critical Mathematics Education: Theory, Praxis and Reality**. Charlotte, USA: IAP - Information Age Publishing, 2016, v. 1, p. 177-188.

JØRGENSEN, K. M.; BOJE, D. M. Resituating narrative and story in business ethics. **Business Ethics: A European Review**, Inglaterra, v. 19, n. 3, p. 253-264, jul. 2010.

JØRGENSEN, K. M.; NUNEZ, H. C. Ethics and organizational learning in higher education. In: International Conference on Higher Education proceeding, n.1, 2010. Dinamarca. **Anais...** Dinamarca: Aalborg University, 2010. p. 1-14.

JUNGES, D. L. V. **Educação matemática e subjetivação em formas de vida da imigração alemã no Rio Grande do Sul no período da Campanha de Nacionalização**. 2017. 231f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

KNIJNIK, G. Etnomatemáticas en movimiento: Perspectiva Etnomatemática, sus formulaciones teóricas y ejemplificaciones. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, Colômbia, v. 7, n. 2, p. 139-151, jun./sep. 2014.

KNIJNIK, G. 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**. Ribeirão Preto: Edições Húmus, 2008. p. 131-156.

KNIJNIK, G. et al. **Etnomatemática em movimento**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

KNIJNIK, G.; WANDERER, F. Introdução: de que trata o livro. In: WANDERER, F.; KNIJNIK, G. (Org.). **Educação Matemática e Sociedade**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016. p. 13-20.

KOHAN, W. O. **Infância: entre educação e filosofia**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOHAN, W. O. Subjetivação, Educação e Filosofia. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 18, n. 34, p. 143-158, jul./dez. 2000.

KREUTZ, L. Escolas étnicas no Brasil e a formação do Estado Nacional: a nacionalização compulsória das escolas dos imigrantes (1937-1945). **Poiésis**, Unisul, Tubarão, v. 3, n. 5, p. 71-84, jan./jun. 2010.

KREUTZ, L. **Material didático e currículo na escola teuto-brasileira do Rio Grande do Sul**. 1. ed. São Leopoldo: UNISINOS, 1994.

LOCKMANN, K. A proliferação das Políticas de Assistência Social na educação escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal. 2013. 317f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

LOPES, M. C.; DAL'IGNA, M. C. Subjetividade docente, inclusão e gênero. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 851-867, jul./set. 2012.

LOUREIRO, C. B. **Disseminação das tecnologias digitais e promoção da inclusão digital na educação pública**: estratégias da governamentalidade eletrônica. 2013. 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

MAGALHÃES, G. M. O direito humano à educação e as migrações internacionais contemporâneas: notas para uma agenda de pesquisa. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 47-64, dez. 2012.

MAGALHÃES, G. M.; SCHILLING, F. Imigrantes da Bolívia na escola em São Paulo: fronteiras do direito à educação. **Pro-posições**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 43-63, jan./abr. 2012.

MAURO, S. **Uma história da matemática escolar desenvolvida por comunidades de origem alemã no Rio Grande do Sul no final do século XIX e início do século XX**. 2005. 251f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2005.

MENEZES, E. C. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. 2011. 189f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

OLIVEIRA, S. **Tornar-se professor/a**: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência. 2015. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

PINHEIRO, J. M. **Estudantes forjados nas arcadas do Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA)**: “Novos talentos” da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP). 2014. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

QUADROS, C. de. **Reforma, ciência e profissionalização da educação**: o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul. 2006. 429f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

RAGO, M. R. A história do presente em Michel Foucault. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 18., 2006. Assis. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2006. p. 1-8.

RAMBO, A. B. **A escola comunitária teuto-brasileira católica, a Associação de Professores e a Escola normal**. 1. ed. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1996.

RAMBO, A. B. **A escola comunitária teuto-brasileira católica**. 1. ed. São Leopoldo: UNISINOS, 1994.

REVEL, J. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. 1. ed. São Carlos: Claraluz, 2005.

SEYFERTH, G. A assimilação dos imigrantes como questão nacional. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 95-131, 1997.

SEYFERTH, G. **Nacionalismo e identidade étnica**: ideologia germanista e o grupo étnico teuto-brasileiro numa comunidade do Vale do Itajaí. 1. ed. Florianópolis: Fcc, 1982.

SLOTERDIJK, P. **Has de cambiar tu vida**. 1. ed. Valencia: Pretextos, 2012.

VASCONCELOS, C. C. Ensino-Aprendizagem da Matemática: Velhos problemas, Novos desafios. **Revista Millenium**, São Paulo, n. 20, p. 1-37, 2012.

VEIGA-NETO, A. Crise da Modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: PERES, E. et. al. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: sujeitos, currículos e culturas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 35-58.



WANDERER, F. **Educação Matemática, jogos de linguagem e regulação**. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

WITT, M. A. **Em busca de um lugar ao sol**: anseios políticos no contexto da imigração e da colonização alemã (Rio Grande do Sul - século XIX). 2008. 428 f. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

Submetido em 25 de Agosto de 2017.
Aprovado em 02 de Março de 2018.