

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, RACISMO E INCLUSÃO DIFERENCIADA: ESTUDANDO UMA ESCOLA RURAL DO PERÍODO DA CAMPANHA DE NACIONALIZAÇÃO

WANDERER, Fernanda – UNISINOS

GT-19: Educação Matemática

Resumo: O trabalho tem como objetivo discutir a educação matemática praticada na escola de uma comunidade de descendentes de alemães do Rio Grande do Sul, durante o período da Campanha de Nacionalização. Como aportes teóricos foram utilizados os estudos de Foucault sobre o racismo de Estado, de Hardt e Negri sobre o racismo imperial e de Rose, Popkewitz e Knijnik sobre questões curriculares. O material de pesquisa examinado foi constituído por narrativas de sujeitos que freqüentavam aquela escola, naquele período, e por cartilhas de matemática usadas na instituição. Ao analisar a Campanha de Nacionalização pode-se inferir que nesse período foram sendo instituídas tecnologias de poder com vistas à gestão da população, que engendraram mecanismos de racismo contra alemães e seus descendentes. O exame do material de pesquisa possibilitou afirmar ainda que a educação matemática praticada naquela escola, pela imposição do uso da língua portuguesa e atividades pedagógicas, também produzia tal racismo contra os descendentes de alemães e negros que freqüentavam a escola.

Palavras-chave: educação matemática, racismo, Campanha de Nacionalização.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo discutir a educação matemática praticada na escola de uma comunidade rural de descendentes de alemães do estado do Rio Grande do Sul, durante o período da Campanha de Nacionalização (1937-1945). Para atingir a esse objetivo, inicialmente, com as lentes teóricas dos estudos de Foucault (2002b) sobre o racismo de Estado e a discussão de Hardt e Negri (2004) sobre o racismo imperial, examinou-se a Campanha de Nacionalização, compreendendo-a como um mecanismo que engendrou tecnologias de poder com vistas à gestão da população. Essas teorizações possibilitaram examinar as formas de racismo postas em ação pelo Estado Novo para assegurar a suposta integridade e “pureza” da raça brasileira em relação àqueles grupos que significavam uma espécie de “perigo” para a ordem

biológica e política da nação, como os alemães e seus descendentes. Porém, não se tratava de um racismo marcado pela completa repulsão ou expulsão de tais grupos do país, mas uma espécie de racismo que atuava pela inclusão diferenciada.

Em continuidade, mostra-se como, ao atribuir o sentido de inclusão diferenciada ao tipo de racismo instituído pela Campanha de Nacionalização, a educação matemática praticada na escola de uma comunidade rural que foi diretamente atingida pela referida Campanha foi analisada. Mais especificamente, desenvolve-se o argumento de que no currículo escolar da instituição estudada – em particular, na matemática que ali era ensinada – operou, no período da Campanha, um racismo similar àquele, mesmo que na escola tal racismo fosse praticado também contra os negros.

A construção desse argumento teve como base empírica cartilhas de matemática usadas naquele tempo-espaço¹ e narrativas produzidas por um grupo de sete colonos, descendentes de alemães, que freqüentavam aquela escola, naquele período. Essas narrativas foram geradas por meio de entrevistas, realizadas individualmente, em suas residências².

O material de pesquisa foi escrutinado seguindo a análise do discurso em uma perspectiva foucaultiana, para a qual, como expressa Foucault (2002a) em *Arqueologia do Saber*, não há a busca por um certo discurso ilimitado, silencioso ou oculto que preexistisse a outros. “Não se deve imaginar, percorrendo o mundo e entrelaçando-se em todas as suas formas e acontecimentos, um não-dito ou um impensado que se deveria, enfim, articular ou pensar” (IBIDEM, p.52).

Larrosa (2000) destaca três considerações sobre a positividade do discurso na obra de Foucault. A primeira delas é a autonomia, ou seja, o discurso é produzido por regras próprias, não dependendo de um sujeito que seria sua fonte ou de algo exterior que pudesse originá-lo. “O discurso, que tem seu próprio modo de existência, sua própria lógica, suas próprias regras, suas próprias determinações, faz ver, encaixa com o visível e o solidifica ou o dilui, concentra-o ou dispersa-o” (IBIDEM, p.66). Na concepção foucaultiana, os discursos não possuem uma origem no sujeito, não remetem a um sujeito. Ao contrário, como enfatiza Larrosa, para Foucault o sujeito passa a ser

¹ As cartilhas analisadas correspondem aos volumes 1 e 2 da obra *Meu livro de contas*, escrita por W. Nast e Leonhard Tochtrop (1933). Segundo os autores, o 1º volume endereçava-se ao 1º ano primário; o 2º volume, aos 2º e 3º anos; o 3º volume, ao 4º ano; e o 4º volume, ao 5º ano primário.

² Na época da realização das entrevistas, os participantes do estudo tinham entre setenta e cinco e setenta e nove anos de idade.

considerado como uma função do enunciado, ou seja, “os procedimentos discursivos da enunciabilidade criam ao mesmo tempo o sujeito e o objeto da enunciação” (IBIDEM, p.67).

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

Seguindo esses entendimentos, realizou-se uma leitura das enunciações presentes nas cartilhas e nas narrativas examinadas com o propósito de estabelecer “relações entre os enunciados e o que eles descrevem, para, a partir daí, compreender a que poder(es) atendem tais enunciados, qual/quais poder(es) os enunciados ativam e colocam em circulação” (VEIGA-NETO, 2003, p.125-126). Essa foi a estratégia analítica utilizada para operar com o material de pesquisa sob a luz das teorizações escolhidas.

O trabalho está dividido em quatro seções. A primeira consiste nessa introdução, onde foi apresentado o objetivo do estudo, seus aportes teóricos, o material de pesquisa e a estratégia analítica utilizada para atribuir alguns sentidos a esse material. Na segunda seção, é analisada a Campanha de Nacionalização e os processos de racismo engendrados por ela sobre a população, em especial, sobre os alemães e seus descendentes. Considerando que os efeitos produzidos pela aplicação dos decretos que instituíram a Campanha disseminaram mecanismos de racismo também no currículo escolar, são examinadas, na terceira seção do trabalho, as formas de racismo engendradas pela educação matemática sobre descendentes de alemães e negros que estudavam na escola rural investigada. Na quarta seção, a título de conclusão, são destacadas algumas considerações sobre o estudo desenvolvido.

Campanha de Nacionalização, racismo e inclusão diferenciada

Nesta seção é examinada a Campanha de Nacionalização, compreendida como um mecanismo que engendrou tecnologias de poder sobre os descendentes de alemães do estado do Rio Grande do Sul com vistas à gestão da população³. Como antes mencionado, para essa análise foram utilizadas como lentes teóricas os estudos de Foucault (2002b) sobre o racismo de Estado e a discussão de Hardt e Negri (2004) sobre o racismo imperial.

Em efeito, na política desencadeada pelo governo Vargas, durante o Estado Novo, proliferavam enunciados em prol do desenvolvimento da pátria e do progresso da nação, sendo estes conquistados por meio de um povo único, unido e forte. Seyferth (2005) destaca que, nesse período, prevaleceu uma concepção de Estado-nação que buscava a assimilação racial como base da formação nacional, sendo que os alienígenas⁴ precisavam ser “conquistados” pela imposição do civismo em nome da unidade nacional. Afirma a autora que, entre 1937 e 1945, várias interpelações foram produzidas na vida cotidiana de muitos grupos culturais, em especial alemães e seus descendentes, em função da efetivação dos decretos que instituíram a Campanha de Nacionalização com vistas à imposição do “espírito nacional” e à coesão de todos os brasileiros na totalidade do Estado.

³ Essa Campanha foi implementada através da aplicação de decretos, tanto no âmbito estadual quanto federal. Pesquisas de Kreutz (1994a, 1994b, 1994c, 2005) destacam que na legislação específica do Rio Grande do Sul, o processo de nacionalização no âmbito do sistema de ensino iniciou em abril de 1938, com o decreto n. 7212. Este, entre outras recomendações, previa que nas escolas particulares primárias em que eram lecionadas línguas estrangeiras, estava decretada a presença de professores designados pela Secretaria da Educação para ministrarem as disciplinas de Língua Portuguesa, História, Geografia e Educação Cívica – tendo estas preferência no horário da escola sobre aquelas ministradas por professores contratados pelas próprias escolas étnicas. Também estariam os estabelecimentos de ensino particular obrigados a se registrarem na Diretoria Geral da Inscrição Pública. O segundo decreto estadual, segundo Kreutz (2005, p.7), assinado pelo então Secretário da Educação, Coelho de Souza, em 23 de abril de 1938, apresentava recomendações para o registro das escolas particulares na referida Diretoria. Além desses, o autor destaca que nos demais decretos estaduais foram sendo instituídas normas (que seriam, mais tarde, prescritas pelas emitidas no âmbito federal) estabelecendo a criação de escolas públicas na região de colonização, a imposição do idioma nacional e, também, a utilização de livros didáticos que eram usados nas escolas públicas. Em relação aos decretos federais, Kreutz (IBIDEM) assinala que aqueles referentes à nacionalização do ensino iniciaram com o de n. 406, de maio de 1938, endereçando-se às escolas rurais. Nesse decreto, entre outras recomendações, expressava-se a importância de o material pedagógico usado nas escolas ser em português, a relevância de os professores e o corpo dirigente das escolas serem brasileiros natos e, além disto, de o currículo escolar abarcar o ensino de História e Geografia do Brasil. Cabe destacar, ainda, segundo o autor, a relevância do decreto de n. 1545, de 25 de agosto de 1939, que expressava a necessidade da fiscalização e intensificação do ensino de História e Geografia do Brasil. Além disso, proibia que as escolas fossem dirigidas por estrangeiros e estipulava que as práticas de educação física fossem direcionadas por oficial ou sargento das Forças Armadas.

⁴ A autora utiliza a expressão *alienígenas* para designar aqueles imigrantes e seus descendentes que eram classificados como “não-assimilados”, ou seja, não defendiam, não aceitavam e não compartilhavam os princípios da brasilidade.

Pode-se relacionar essa produção de “alienígenas” posta em ação pelo Estado Novo com os processos de racismo analisados por Foucault (2002b). De acordo com o autor, em primeiro lugar, o racismo é o meio de inserir um corte na vida, “o corte entre o que deve viver e o que deve morrer” (IBIDEM, p.304). Em segundo lugar, o racismo permite manter uma relação do tipo “para fazer viver, é preciso que você massacre seus inimigos”, ou seja, “a morte do outro, a morte da raça ruim, da raça inferior (ou do degenerado, ou do anormal), é o que vai deixar a vida em geral mais sadia; mais sadia e mais pura” (IBIDEM, p.305). Assim, “tirar a vida [...] tende não à vitória sobre os adversários políticos, mas à eliminação do perigo biológico e ao fortalecimento, diretamente ligado a essa eliminação, da própria espécie ou raça” (IBIDEM, p.306). Ou seja, ao “tirar-se a vida”, no sentido foucaultiano, dos descendentes de alemães, haveria não só o fortalecimento do povo brasileiro, mas do próprio Estado-nação que desejava ser constituído.

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

Os argumentos apresentados por Foucault podem ser relacionados com a análise empreendida por Hardt e Negri (2004) sobre o racismo imperial. Para os autores, mesmo com o fim da escravidão e das leis do *apartheid*, não se pode afirmar que as práticas racistas têm diminuído. Pelo contrário, prosseguem atuando com a mesma intensidade, porém apresentam-se agora sob formas diferentes em nossa sociedade. Questionando-se sobre as formas pós-modernas do racismo, Hardt e Negri (IBIDEM, p.213), apoiados em Deleuze e Guattari, destacam que a prática racista imperial não se sustenta por uma teoria de superioridade racial, em que haveria uma divisão binária entre raças e processos de exclusão, mas por mecanismos que atuam como inclusão diferenciada. Assim, para os autores, não há, como ponto de partida, uma diferença entre as raças capaz de gerar blocos antagônicos que separam os “de dentro” e os “de fora”, mas processos que atuam por inclusão e subordinação. Em suas palavras:

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

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

Seguindo esses argumentos, é possível destacar que o racismo posto em ação ao longo do Estado Novo não se caracterizava como uma expulsão de determinados grupos da sociedade, mas como uma inclusão que permitia aproximar e, ao mesmo tempo, subordinar. Essa inclusão diferenciada foi produzida com a efetivação dos decretos da Campanha de Nacionalização, que passaram a disseminar tecnologias de controle sobre a população, com a imposição do uso da língua portuguesa na igreja, na escola e nos demais espaços da sociedade; com a incorporação do ensino cívico nos processos pedagógicos; com a presença de professores indicados pelas Secretarias da Educação para ministrarem as disciplinas de Língua Portuguesa, História do Brasil e Geografia; com a criação de escolas públicas nas regiões de colonização; com a utilização de materiais didáticos editados em língua portuguesa; entre outras medidas.

Assim, não se tratava de uma exclusão dos alemães e seus descendentes da sociedade, mas de uma inclusão diferenciada, pois esses grupos prosseguiam participando das atividades da igreja, da escola e demais espaços públicos, mas a todo instante eles eram posicionados como aqueles e aquelas que não se comunicavam com a língua “certa”; que não compreendiam os cultos na igreja (que passaram a ser expressos apenas em língua portuguesa); que não dominavam os aspectos históricos e geográficos do Brasil ou que não usavam os materiais didáticos “adequados”, demarcando uma aproximação e, ao mesmo tempo, uma subordinação. Pode-se dizer que nesse período

foram sendo engendradas técnicas que visavam à purificação permanente da população, produzindo o que Foucault denomina por “normalização da sociedade” (2002b, p.73).

O exame do material de pesquisa permitiu afirmar que as tecnologias de poder postas em funcionamento pela Campanha de Nacionalização também constituíram a educação matemática produzida na escola investigada, naquele período. A análise das cartilhas e das narrativas dos sujeitos que participaram do estudo possibilita dizer que os processos de racismo disseminados pela Campanha também engendraram a educação matemática praticada naquele tempo e espaço, atingindo não só os descendentes de alemães, mas também os negros. Na próxima seção, é apresentada essa discussão.

Educação matemática e os processos de racismo

O escrutínio do material de pesquisa evidenciou que, em sua especificidade, a educação matemática produzida na escola rural investigada também era constituída por (ao mesmo tempo em que constituía) mecanismos de racismo – no sentido discutido por Foucault (2002b) e Hardt e Negri (2004) – postos em ação sobre os descendentes de alemães e negros que estudavam naquela instituição, no período da Campanha de Nacionalização. Uma das recorrências encontradas nas narrativas dos sujeitos que participaram do estudo refere-se à proibição do uso da língua alemã na escola, gerando mudanças não só na maneira de se comunicar, como também na racionalidade engendrada pela matemática escolar:

Isso aí era difícil, era difícil [referindo-se à imposição do uso da língua portuguesa nas aulas de matemática]. Na prática, na escrita, não mudava nada, quase não mudava nada, isso não mudava. Os livros eram em alemão ainda. Não podia comprar logo o livro, os colonos não tinham dinheiro suficiente pra isso (...) Tinha que mudar o pensamento, tudo [referindo-se à forma de realizar as operações e cálculos matemáticos com a língua portuguesa]. (...) É, mudava o pensamento. Não era muito fácil, mas quando a gente é jovem, aprende mais rápido.

A gente aprendeu a fazer a tabuada de forma, assim, muito marcante. A gente tem, por costume, ah, três vezes três são nove, três vezes sete são vinte e um, e essas coisas... Numa dessas, a gente lembrava, assim, bem quietinho, a gente usava até a expressão em alemão, que vai um pouco mais seguro. Era uma certeza maior.

O pior, pra todos os alunos, foi que a gente começou em alemão e, de repente, foi proibida a língua alemã. Bah, todo mundo ficou com um pé atrás, né. (...) Essa passagem foi, eu acho que foi no primeiro ano, quando eu fui na aula, que eu estudei alemão e depois passei para o português. *Isso já foi um atraso para mim, né. Até que eu recuperei, aprendi tudo.* Eu sabia falar um pouco português... (...) Na hora de fazer as contas, a gente *se atrapalhava, né. Como é que diz, se tu faz a conta de trás pra frente e de frente pra trás. Foi uma complicação tremenda, né, depois, quando virou.*

Evidencia-se, nesses excertos, os mecanismos de racismo produzidos pela Campanha de Nacionalização que, entre outras medidas, impôs o uso da língua portuguesa como única forma de comunicação na escola, excluindo as demais, como a língua alemã. Esse processo gerou não apenas a exclusão de uma determinada forma de comunicação na escola, associada a um grupo cultural específico (os descendentes de alemães), mas produziu rupturas na forma de lidar com o próprio conhecimento matemático. Os excertos acima mostram que para os sujeitos entrevistados, o uso da língua portuguesa nas aulas de matemática foi significado como difícil, “uma complicação tremenda”, fazendo com que, “bem quietinhos”, utilizassem ainda a língua alemã para a realização dos cálculos, pois garantia “uma certeza maior”.

A análise das narrativas trouxe evidências da regulação do pensamento dos sujeitos escolares pela imposição de uma determinada língua para comunicação na escola, principalmente quando os entrevistados se referiam à dificuldade em realizar operações matemáticas na língua portuguesa e a necessidade de “mudar o pensamento” para a efetivação dos cálculos. Essa regulação e disciplinamento do pensamento efetivada por meio de técnicas de calcular é discutida por Rose (2001). Para o autor, assim como a invenção da escrita gerou um conjunto de técnicas – como elaborar listas, registrar informações específicas ou gerais, enviar e receber mensagens, tabular dados que permitam acompanhar as mudanças de um dado fenômeno ou situação, etc – fazendo com que se engendrem mecanismos capazes de treinar a mão e o olho, tornando os humanos “máquinas escreventes” (IBIDEM, p.158), as técnicas que desenvolvem a capacidade de calcular possibilitam a produção de novas coisas, mas também atuam como disciplinadoras do pensamento, ao instituírem uma racionalidade específica para sua realização.

Analisar não apenas as técnicas de calcular, mas entender o próprio currículo como mecanismo de regulação é uma das dimensões discutidas por Popkewitz (2001). O autor compreende o currículo como uma alquimia⁵, ou seja, uma tecnologia sustentada por uma lógica particular e formal que busca estruturar os conhecimentos escolares e resolver problemas ou exercícios de determinadas formas, configurando-se como um mecanismo disciplinador. Para ele, as matérias escolares incorporam uma seqüência e ordem capaz de instituir uma determinada gramática e racionalidade que internalizam procedimentos que organizam o próprio conhecimento e a maneira de os estudantes pensarem e raciocinarem, como, no caso deste estudo, as formas de realizar operações matemáticas fazendo uso da língua portuguesa.

Popkewitz (2000, p.186) destaca que o currículo escolar pode ser entendido como uma “invenção da modernidade”, que engendra procedimentos, técnicas e saberes com funções regulatórias e disciplinadoras pelas quais “os indivíduos devem regular e disciplinar a si próprios como membros de uma comunidade/sociedade”. O autor enfatiza que a função regulamentadora do currículo pode ser observada em duas dimensões: em primeiro lugar, pela imposição dos saberes que passarão a ser ensinados e transmitidos na escola, ao mesmo tempo em que outros são excluídos. Assim, certos conhecimentos são moldados, modelando também “a forma como os eventos sociais e pessoais são organizados para a reflexão e a prática” (IBIDEM, p.192). Em segundo lugar, a função regulatória do currículo atua pela própria seleção de conhecimentos, que implica não apenas inclusão/exclusão de saberes, como também guia a própria forma de os indivíduos pensarem sobre o mundo.

Pode-se dizer que essas duas dimensões do currículo mencionadas por Popkewitz produziam também a educação matemática praticada na escola investigada, no período da Campanha de Nacionalização. Em primeiro lugar, como destaca o autor,

⁵ Alquimia refere-se ao processo mediante o qual os campos disciplinares, como a matemática, a literatura, a arte e outros, são transformados em matérias escolares. Para Popkewitz, essa alquimia “envolve uma mistura de práticas reguladoras e de instrução que ocorrem em três níveis – primeiro, no conteúdo do currículo, que enfatiza a transmissão de ‘fragmentos’ (bits) de informação; segundo, na ênfase em determinados recursos textuais e, terceiro, na ligação do conhecimento com as subjetividades através de testes e de sua preparação” (2001, p.105).

há a instituição de determinados saberes no currículo, como o uso da língua portuguesa como única forma de comunicação, excluindo outras. Mas, ao mesmo tempo, essa imposição de determinada língua atuava também como um mecanismo de disciplinamento do próprio pensamento, fazendo com que os alunos e os professores regulassem sua maneira de pensar, como expresso nos excertos selecionados das narrativas apresentados anteriormente. Mais ainda, pode-se dizer que esse processo de regulação posto em ação pela educação matemática possibilitou que os próprios estudantes significassem o uso, na escola, de sua língua materna (a língua alemã) como “um atraso”.

O exame do material de pesquisa fez emergir ainda outras formas de racismo engendradas pela educação matemática praticada na escola investigada durante a Campanha de Nacionalização. Se, como até aqui foi apresentado, uma face desse racismo foi gerado sobre os descendentes de alemães, a análise das cartilhas de matemática utilizadas naquela escola rural mostrou que também eram produzidos mecanismos de racismo sobre os negros que lá estudavam, como indica o texto abaixo:

A História dos 10 negrinhos

Eram uma vez 10 pretinhos. Eram irmãozinhos.
1, 2, 3 – 4, 5, 6 – 7, 8, 9 – e mais 1 são 10.
Está muito bem. Agora escutai!
Certo dia foram passear. Sabem o que o mais velho fez?
Enforcou-se num pé de couve – ficaram eles só nove.

Eram então 9 pretinhos. Eram irmãozinhos.
1, 2, 3 – 4, 5, 6 – 7, 8, 9 – para doze faltam 3.
Certo dia fizeram outro passeio.
Sabem o que o mais magrinho fez?
Comeu uma espiga – morreu com dor de barriga.

Eram então 8 pretinhos. Eram irmãozinhos.
1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8.
Sabem o que eles fizeram?
Foram jogar bolão – o mais gordo – parou-lhe o coração.

Eram então 7 pretinhos. Eram irmãozinhos.
Sabem onde eles foram?
Foram à casa da feiticeira – era má, meteu um na caldeira.

Eram então 6 pretinhos. Eram irmãozinhos.
1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6
Sabem o que eles fizeram?
Foram à lagoa nadar – morreu um com falta de ar.

Eram então 5 pretinhos. Eram irmãozinhos.

1 – 2 – 3 – 4 – 5

Sabem o que fizeram?

Tomaram muita cerveja.

Para o mais pequeno – cerveja era veneno.

Mas não se convenceu – tomou demais e morreu.

Eram então 4 pretinhos. Eram irmãozinhos.

1 – 2 – 3 – 4

Sabem o que eles fizeram?

Brincaram soldado e ladrão – e um caiu morto no chão.

Eram então 3 pretinhos. Eram irmãozinhos.

1 e 2 e 3.

Sabem o que eles fizeram?

Quiseram fazer um mingau.

O mais guloso foi ver – e záz! Caiu no tacho.

Eram então 2 pretinhos. Eram irmãozinhos.

1 e 1 são 2

Sabem o que eles beberam?

Beberam vinho e mais vinho - um morreu e ficou um sozinho.

O último pretinho, não quis ficar só, coitadinho.

Casou com uma pretinha, era toda crespinha.

Tiveram eles dez filhinhos. Vejam como estão já crescidinhos.

(*Meu livro de contos*, 1º volume, 1933, p.20-21).

Ao discutir esse texto com os sujeitos que participaram da investigação, foram sendo atribuídos diferentes sentidos a ele e à integração de alunos negros na escola durante a Campanha de Nacionalização. Um dos entrevistados contou que, naquela instituição, os estudantes memorizavam todos os versos que compunham “A História dos 10 negrinhos” para serem cantados e recitados – inclusive os negros, que, no período da Campanha de Nacionalização, foram “contratados” pelo professor para, no recreio (pois, durante a aula, apenas o professor falava), conversar com aqueles que não dominavam a língua portuguesa. Disse ele que, anteriormente àquele período, os poucos negros que viviam na comunidade não freqüentavam a escola, que era privada e exigia pagamento das mensalidades, o que não poderia ser realizado por aqueles filhos de famílias que não possuíam terras para lidarem com a agricultura e também não exerciam outras funções remuneradas. Porém, durante a efetivação dos decretos da Campanha, “o professor deixou os caboclos [freqüentarem a escola] sem pagar, porque nos ensinavam o português”, disse um dos sujeitos entrevistados.

Outro participante do estudo relatou:

Como aqui nós estivemos praticando muito o alemão e isso tinha que mudar, e o professor, por ser uma pessoa muito inteligente, viu alguma coisa que muitos talvez não viram. *Entendeu ele que, se eu, na minha escola, tiver uns alunos morenos, vamos dizer assim, morenos, né, isto fica bem quando vem a fiscalização, e propôs a certa gurizada, até meninas tinha morenas, que ele não cobrava “jóia” nenhuma no fim do mês pra esses alunos. Ele fazia de graça. Fez o capricho de ter eles na sala de aula, e certamente valeria o seu objetivo, que era, quando vinham os fiscais, ter algum moreno no meio. Os fiscais, eles, eles tinham, muitas vezes, assim, no fundo, uma antipatia pelos descendentes de alemães, deu pra entender?*

Mesmo que esses entrevistados tenham atribuído às questões econômicas a não-participação de estudantes negros na escola no período anterior à Campanha de Nacionalização, outros depoimentos possibilitam pensar que eram as discriminações raciais que operavam de forma mais intensa na comunidade, excluindo os negros da escola. Quando questionado sobre seus colegas negros, um dos participantes do estudo assim falou:

Esses alunos eram caboclos, descendentes de escravos. Eles geralmente moravam na barranca do rio, pois não tinham terra para morar. *Eles sobreviviam de pequenos furtos e, às vezes, ajudavam um vizinho na roça. Mas a gente não se misturava muito com eles. Porque, naquele tempo, nós era alemães, superiores, a gente se sentia superior. Então, um preto, um pretinho na aula [...] isso, a gente não gostou, ninguém gostou dessa gente, e eles também não gostaram.*

Se os negros eram identificados como um grupo capaz de amenizar possíveis efeitos da fiscalização ou que detinha um dos conhecimentos mais relevantes para a instituição escolar no período – a língua portuguesa –, o que lhes permitia freqüentar as aulas, tudo isso não apagava a discriminação a esse grupo, narrado como aqueles que “sobreviviam de pequenos furtos”. A discussão realizada por Knijnik (2001), ao analisar a educação matemática e os processos de exclusão social, pode ser aqui mencionada. Contrapondo-se aos argumentos de Bob Moses, em seu livro *Radical Equations: Math Literacy and Civil Rights* (2001), quando destaca a relevância do acesso à alfabetização tecnológica por parte da população pobre e negra estadunidense como estratégia para sua inserção no mercado de trabalho, a autora problematiza os processos de exclusão sofridos pelas populações negras sob um outro enfoque.

Sem desconsiderar a importância da alfabetização tecnológica proposta por Moses, Knijnik (2001) afirma que, em consonância com o pensamento de Frankenstein

e Powell, os negros sofrem discriminações no mercado de trabalho não apenas por falta de competências tecnológicas. “É exatamente o contrário: tais populações não têm acesso a tais postos devido aos processos de discriminação racial existentes na sociedade estadunidense” (IBIDEM, p.15).

Pelo exame das narrativas dos participantes do estudo pode-se dizer que eram as discriminações raciais existentes na localidade que impediam o acesso das crianças negras à escola no período anterior à efetivação dos decretos que instituíram a Campanha de Nacionalização. Porém, a análise do material de pesquisa evidencia que durante a Campanha os mecanismos de racismo sobre os negros passaram a atuar como uma inclusão diferenciada, no sentido atribuído por Hardt e Negri (2004).

Conforme expresso pelos sujeitos da investigação, os negros, naquele período, passaram a freqüentar a escola, o que mostra uma aproximação, mas ao mesmo tempo uma subordinação, pois as práticas racistas operavam de tal forma no currículo e, em particular, na educação matemática, que eles foram sendo posicionados não só como um grupo que “sobrevive de pequenos furtos”, mas como os próprios responsáveis por “sua morte”, como “A História dos 10 negrinhos” mostrou. Nas palavras de Hardt e Negri: “A subordinação é realizada em regimes de práticas diárias, que são móveis e flexíveis, mas criam hierarquias raciais estáveis e brutais, apesar de tudo” (2004, p.214).

Considerações finais

Nessa seção, são apresentadas algumas considerações sobre o trabalho a título de conclusão. Esse estudo foi desenvolvido com o objetivo de discutir a educação matemática praticada na escola de uma comunidade rural de descendentes de alemães do Rio Grande do Sul, durante o período da Campanha de Nacionalização (1937-1945). Para isso foram utilizados como aportes teóricos os estudos de Foucault (2002b) sobre o racismo de Estado, as discussões de Hardt e Negri (2004) sobre o racismo imperial e as contribuições de Rose (2001), Popkewitz (2001, 2000) e Knijnik (2001) sobre questões curriculares. O material de pesquisa examinado foi constituído por narrativas de sujeitos que freqüentavam aquela escola, naquele período, e por cartilhas de matemática usadas na instituição.

Utilizando, basicamente, as análises desenvolvidas por Foucault (2002b) sobre o racismo de Estado e as idéias de Hardt e Negri (2004) sobre o racismo imperial, foram

examinadas as formas de racismo produzidas pelo Estado Novo na busca pela “pureza” da raça brasileira e bem-estar da população, posicionando como “alienígenas” os alemães e seus descendentes. Porém, esse racismo não esteve marcado pela repulsão ou exclusão, mas por um processo de inclusão diferenciada, possibilitada pela efetivação dos decretos da Campanha de Nacionalização.

O exame do material de pesquisa possibilitou afirmar ainda que a educação matemática praticada na escola investigada também engendrava mecanismos de racismo contra os descendentes de alemães e negros que lá estudavam no período da Campanha de Nacionalização. Ao analisar as cartilhas de matemática e as narrativas dos sujeitos que participaram do estudo, pode-se observar que esse racismo foi sendo posto em ação por meio da imposição do uso da língua portuguesa como única forma de comunicação na escola e pelas atividades pedagógicas desenvolvidas.

Assim, com a realização desse estudo, é possível afirmar que a educação matemática praticada na escola de uma localidade rural de descendentes de alemães, do estado do Rio Grande do Sul, no período da Campanha de Nacionalização, estava diretamente implicada com os processos de racismo que criavam, na escola e na sociedade, “hierarquias raciais estáveis e brutais”, como afirmam Hardt e Negri (2004, p.214). Mais ainda, pode-se dizer que tanto naquele período, como possivelmente nos tempos atuais, também são estabelecidas diferenças, são construídas hierarquias e são produzidas identidades no interior de processos de significação sobre a educação matemática.

Referências:

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. 6.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002a.

_____. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002b.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Império*. 6.ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

KNIJNIK, Gelsa. Educação matemática, exclusão social e política do conhecimento. *Bolema - Boletim de Educação Matemática*, Rio Claro/SP, n.16, ano14, 2001. p.12-28.

KREUTZ, Lúcio. *Material didático e currículo na escola teuto-brasileira*. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 1994a.

_____. A escola teuto-brasileira católica e a nacionalização do ensino. In: MÜLLER, Telmo (org.). *Nacionalização e imigração alemã*. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1994b. p.27-64.

_____. Escolas da imigração alemã no Rio Grande do Sul: perspectiva histórica. In: MAUCH, Cláudia; VASCONCELLOS, Naira. *Os alemães no sul do Brasil: cultura, etnicidade, história*. Canoas: Ed. ULBRA, 1994c. p.149-162.

_____. A Nacionalização do Ensino no Rio Grande do Sul: medidas preventivas e repressivas. In: *Simpósio “As muitas faces de uma guerra: 60 anos de término da Segunda Guerra e o processo de Nacionalização no sul do Brasil”*, Universidade do Estado de Santa Catarina, Joinvile, jul. 2005.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tade da (org.). *O sujeito da educação*. Estudos foucaultianos. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p.35-86.

NAST, W.; TOCHTROP, Leonhard. *Meu livro de contas* (volumes 1 e 2). São Leopoldo: Editora Rotermund, 1933.

POPKEWITZ, Thomas. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 4.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000. p.173-210.

_____. *Lutando em defesa da alma*. A política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.137-204.

SEYFERTH, Giralda. A assimilação dos imigrantes como questão nacional. *Mana*, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>>. Acesso em: 15 jul. 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.