

---

# MEMORIAS DE ESCOLARIZACIÓN EN EL CONTEXTO RURAL DE NOVO HAMBURGO (1940-2009): PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EMANCIPADORAS

---

Recibido: 06/02/2022 – Aceptado: 13/04/2022

**José Edimar de Souza<sup>1</sup>**

Universidade de Caxias do Sul (UCS),  
Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil

[jesouza1@ucs.br](mailto:jesouza1@ucs.br)

ORCID: 0000-0003-1104-9347

---

**Resumen:** El estudio analiza documentos y memorias de maestras de clases multi seriadas de una región rural del municipio de Novo Hamburgo, en Rio Grande do Sul, entre los años 1970 y 2009. La región fue colonizada, principalmente, por inmigrantes alemanes a inicios del siglo XIX. Por este motivo, comprender el contexto en el que los sujetos produjeron su escolarización dialoga con nuestro objetivo que es comprender cómo la escuela, como institución formal, colaboró para el proceso de emancipación ciudadana de los sujetos de ese lugar. La escolarización formal implantada de forma improvisada, desde la llegada de los colonizadores pasó a contar con la escuela pública primaria solamente a partir de la segunda mitad del siglo XIX y su expansión a partir del final de la década de 1940. El estudio investiga, bajo la óptica de la historia cultural, las prácticas pedagógicas a partir del modo en que las maestras de clases multi seriadas rememoran la forma por medio de la cual se constituyeron en docentes y los principios que orientaban sus clases, cómo organizaban, estructuraban y qué saberes circulaban en la clase. Se destaca, en el estudio, la figura social de las maestras que, en este tipo de escuela, eran más que docentes, en algunos casos, secretarías, cocineras, líderes comunitarias, que no siempre estuvieron al servicio del gobierno municipal, pero que, valiéndose de estrategias y tácticas, fueron las principales responsables por la permanencia y consolidación de una red de enseñanza formal en este espacio rural.

**Palabras claves:** Emancipación. Ciudadanía. Prácticas. Educación Rural.

---

<sup>1</sup> Doctor en Educación por UNISINOS. Docente e investigador del Programa de Postgrado en Educación y Historia de la Universidad de Caxias do Sul - UCS. Vice-líder Grupo de investigación Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico Brasileño: GRUPHEIM - Historia de la Educación, Inmigración y Memoria. Coordina la investigación: financiado por la Fundación de Apoyo a la Investigación del Estado de Rio Grande do Sul - FAPERGS - "Grupo Escolar No Vale Do Sinos E Na Serra Gaúcha No Século XX: Histórias, Culturas E Práticas", processo número: 21/2551-0002214-0 y financiado por el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico - CNPq - "Grupo Escolar No Rio Grande Do Sul No Século XX: culturas e práticas em perspectiva regional", processo número: 403268/2021-4.

---

# MEMORIES OF SCHOOLING IN THE BRAZILIAN RURAL CONTEXT OF NOVO HAMBURGO (1940-2009)

---

Received: 06/02/2022 – Approved: 13/04/2022

**José Edimar de Souza**

Universidade de Caxias do Sul (UCS),  
Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil

[jesouza1@ucs.br](mailto:jesouza1@ucs.br)

ORCID: 0000-0003-1104-9347

---

**Abstract:** A study analyzes documents and memories of teachers of multigrade classes in a rural region of the city of Novo Hamburgo in the state of Rio Grande do Sul between the 1970s and 2009. The region was colonized mainly by German immigrants in the early 19th century. In this sense, understanding the context in which the subjects produced their schooling dialogues with our objective, which is to understand how the school, as a formal institution, contributed to the process of citizen emancipation of the subjects of this place. The formal schooling implanted in an improvised way, since the arrival of the colonizers, started to count on a public primary school only from the second half of the 19th century and its expansion from the end of the 1940s. The research investigates from the perspective of cultural history pedagogical practices based on the way in which the multigrade class teachers recall the way in which teachers were constituted and the principles that guided their classes, how they organized, structured and what knowledge circulated in their classroom. The social figure of the teachers stands out in the study, who in this type of school were more than teachers, in some cases, the secretary, the lunch lady, a community leader who was not always at the service of the municipal government, but who used of strategies and tactics were the main responsible for the permanence and consolidation of a formal education network in this rural space.

**Keywords:** Emancipation. Citizenship. practices. Rural Education.

## Consideraciones iniciales

La escolarización en Brasil se consolida como política pública a partir de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX. En este sentido, diferentes iniciativas contribuyen para proyectar la escuela primaria. Algunos fenómenos sociales colaboran para que este proceso se desarrolle. Los efectos de la industrialización y modernización que ocurrieron en otras partes del mundo están imbricados en los cambios, de modo más amplio, que repercuten en nuestro país.

Con la proclamación de la República en Brasil, el carácter público, universal y laico del Estado es un discurso frecuente entre algunos políticos del gobierno. Sin embargo, solamente después de la década de 1930 hubo implantación de Leyes Orgánicas, la creación del Ministerio de Educación y Salud Pública en un intento de reglamentar este nivel de enseñanza. La primera Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional es aprobada recién en la década de 1960.

La legislación prescrita no siempre comprendió la práctica vivida y en ese sentido, diferentes maneras de hacer evidencian las formas de escolarización desarrolladas en el país. Como dice Certeau (2011), «las artes del hacer pedagógico comprendían una composición singular que buscó superar los tradicionales métodos de enseñanza» (p. 15). En este sentido, nuestro trabajo tiene como objetivo comprender, a partir de memorias de escolarización, cómo las prácticas pedagógicas docentes en un determinado tiempo y espacio contribuyeron para el proceso de emancipación y ejercicio de la ciudadanía de los sujetos de este lugar.

Nuestra investigación se refiere al espacio rural de Novo Hamburgo<sup>2</sup>, localidad de Lomba Grande, Estado de Rio Grande do Sul, Brasil.



Figura 1. Novo Hamburgo en el Estado de Rio Grande do Sul, Brasil. Fuente: Souza (2011, p. 18).

<sup>2</sup> El municipio originalmente pertenecía a la colonia alemana de São Leopoldo, lugar de llegada de los primeros inmigrantes al Estado de Rio Grande do Sul, a partir de 1824. En este sentido, Novo Hamburgo fue el primer distrito de la antigua colonia en emanciparse, el día 5 de abril de 1927.

Novo Hamburgo es un municipio de la región metropolitana de Porto Alegre, capital del Estado. Representa una población de aproximadamente 250.000 habitantes. El área rural es territorialmente más extensa que la urbana, aunque la población rural represente poco más de 6.000 habitantes.

A partir de la década de 1980, con el éxodo rural, el número de escuelas en este lugar disminuyó. Hubo cierre de escuelas y movilización de la comunidad en diferentes periodos. Actualmente hay siete instituciones municipales, que son multiseriadas apenas en algunos años<sup>3</sup> y que están distribuidas en las localidades del barrio<sup>4</sup>, como se observa en la figura 2:



Figura 2. Las localidades en el espacio rural de Lomba Grande. Fuente: Souza (2011, p. 19).

El recorte temporal se refiere a las memorias analizadas en este estudio. Se trata de narrativas de dos maestras sobre las prácticas de escolarización en escuelas multiseriadas: Maria Gersy Höher Thiesen<sup>5</sup> y Márcia Scherer Nunes<sup>6</sup> que se desempeñaron y tuvieron sus

3 En 2015, época en que el autor defiende la tesis de doctorado sobre las escuelas multiseriadas en Lomba Grande, aún existían dos escuelas remanentes con apenas un maestro que daba clases de 1ª a 5ª serie en un mismo salón de clase. Pero estas dos escuelas municipales, Tiradentes y Bento Gonçalves cerraron este año. Más informaciones sobre este proceso pueden ser encontradas en el estudio de Souza (2015).

4 De acuerdo con los datos del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE), Lomba Grande se particulariza por el hecho de contar con un barrio rural, a diferencia de otras regiones del país, en las que la zona rural está distribuida en diferentes límites de los municipios. Además, posee una región central que presenta aspectos (vías asfaltadas, etc.) de un barrio de espacio urbano.

5 Las declaraciones de la entrevista serán identificadas apenas por Maria Gersy a partir de esta parte del texto.

6 Las declaraciones de la entrevista oral serán identificadas apenas por Márcia a partir de esta parte del texto.

trayectorias profesionales en esta región, principalmente en las escuelas municipales Castro Alves y Tiradentes<sup>7</sup>.

Maria Gersy es hija de uno de los primeros maestros de la región de Lomba Grande, el maestro José Affonso Höher. Maria Gersy nació en marzo de 1924, el día 18, y falleció en setiembre de 2018. Su trayectoria docente en escuelas multiseriadas transcurrió entre 1940 y 1969. Esta maestra siempre vivió en este lugar, estudió, se casó y desarrolló su trayectoria profesional en la localidad. Fue alumna del profesor José Affonso en la década de 1930 e inició su carrera docente realizando un examen de suficiencia para comprobar la conclusión del curso primario. Como ella misma sintetiza en sus memorias: «soy una maestra hecha a hacha», un modo de referirse a la formación de muchos de los maestros del medio rural de Brasil en la década de 1940.

Márcia Scherer Nunes, hija de Sérgio José Scherer, maestro, y nieta de Maria Hilda Scherer, madre de Sérgio, Márcia representa la tercera generación de maestros de la familia y fue fundadora de la escuela Tiradentes<sup>8</sup>, en 1933. Márcia ejerció la docencia en el periodo de 1974 a 2009. Nació el 23 de noviembre de 1958 y aún reside en la localidad. Estudió, se casó y desarrolló su trayectoria profesional en este lugar. Cursó la enseñanza primaria en la escuela situada en la propiedad de tierra de la familia, hizo el liceo (curso ginásial) en el Grupo Escolar Madre Benícia, única escuela del estado, de Lomba Grande. Inició en la docencia como maestra auxiliar de su padre de las clases multiseriadas de la escuela Tiradentes.

Los sujetos que configuraron esta investigación se construyeron como integrantes de una comunidad; sus prácticas revelaron mucho más que las especificidades de la idiosincrasia de cada uno comprendieron marcas de identidades que se produjeron por el proceso de apropiación de las características del oficio docente. De esta forma, la interpretación del contexto permitió comprender aspectos históricos y sociales de acontecimientos, siendo, en este estudio, las trayectorias individuales comprendidas por el equilibrio entre la especificidad de la trayectoria individual y sus interrelaciones.

## Perspectivas teóricas y metodológicas

Los procesos y las prácticas de escolarización son entendidos, a partir de Luciano Mendes de Faria Filho, en lo que se refiere a la posibilidad de análisis de representación social y articulación entre los sentidos producidos por las prácticas y culturas en torno a memorias docentes. De esta forma, nuestro objetivo se orienta hacia las «[...] implicaciones/dimensiones sociales, culturales y políticas de la escolarización [...] reconocimiento, o no, de las competencias culturales y políticas de los diversos sujetos sociales [...]» (Faria Filho, 2007, p. 194).

7 Detalles sobre la trayectoria profesional y de vida de estas maestras pueden ser encontrados en la disertación de maestría en educación desarrollada por el autor, ver en Souza (2011).

8 La escuela está localizada en la propiedad de la familia en la localidad de Morro dos Bois.

Al comprender las prácticas emancipatorias, ante un contexto histórico de escolarización, se evidencia el modo como tales prácticas, saberes, tradiciones y, sobre todo, como, en determinados momentos, las experiencias sugieren la constitución de identidades, las que pueden ser asociadas al desarrollo de un protagonismo en situaciones tan adversas dentro del largo periodo de análisis de este trabajo.

El bias analítico de la historia cultural considera la escritura de la historia una práctica que requiere del historiador decisiones y posiciones que no son imparciales, como argumenta Certeau (2011). Esta práctica es hecha, siempre, a partir de la elección de ciertos documentos, de fuentes e informaciones que, ante las preguntas, la mirada que el investigador lanza sobre este pasado posibilitará «[...] captar lo que las personas no vieron o no quisieron ver, las consecuencias de sus actos. Por otra parte, el historiador no está al final del tiempo: quien investiga no sabe cómo van a acabar las cosas» (Serna y Pons, 2013, p. 5).

Carlota Boto (2012) agrega que las prácticas presentan estrecha relación con la escolarización desarrollada en el interior de las instituciones educativas y que componer un objeto de investigación es inherente a su concepción y análisis de las prácticas «móviles que lo constituyen» (p. 137). Por tanto, el mundo social de las prácticas es el mundo compartido en la colectividad, en el grupo social y por el cual se constituyen las representaciones tejidas por los sujetos en un espacio tiempo. La referida autora aun endosa su argumento con cuestiones que perseguimos en esta investigación: ¿cuáles serían las cosas que pasan en la escuela? ¿Cómo la escolarización produce modos de actuar, formas posibles para el ejercicio de la ciudadanía, de la vida en comunidad?

Las prácticas endosan el sentido de los hábitos que varían de un grupo a otro, se diferencian por sus manifestaciones y se singularizan por la cultura. De ese modo, existe en la práctica un sentido táctico en que, por el hábito, se notan las estrategias por las cuales los grupos manifiestan sus acciones, cómo crean y cómo reaccionan, cómo improvisan ante las más inusitadas situaciones.

Para Gisèle Sapiro (2017), la práctica permite, simultáneamente, identificar agentes adaptándose a un número infinito de situaciones sin seguir, explícitamente, una norma, una regla, un código transmitido, pero al mismo tiempo «[...] sin que obedezcan al libre decreto de su pensamiento [...]» (p. 297). Y concluye la referida autora, el ajuste de las prácticas en la percepción del juego de estrategias y tácticas se daría por el principio generador de esquemas de socialización de las acciones de los agentes como forma de manifestar su pensamiento o sus representaciones en la colectividad. A eso se suma lo que Roger Chartier (1990) define como construcción de intereses por los discursos y que «caracterizan comunidades que constituyen el mundo social» (p.17).

A partir del modo en que el historiador analiza las evidencias de su objeto, puede investigar

y explotar la naturaleza de este, siendo posible recomponer el pasado a partir de vestigios que se presentan de forma tal que posibilitan constituir la materia de la historia.

La memoria es analizada como narrativa producida en un tiempo distinto del de los recuerdos provenientes de los hechos rememorados. En esta lógica, la memoria es siempre evocación de un tiempo que ya no existe más, un modo de proyectar los recuerdos y de que cada sujeto sienta este pasado, pasible de interpretaciones subjetivas tanto de quien recuerda como de quien, al oír y organizar las memorias, las transcribe y sintetiza como documento histórico. Pierre Nora (1993) agrega que existen, en la memoria, olvidos que pueden ser intencionales, o no. Los modos de recordar están igualmente asociados a los sentimientos y sentidos que cada uno elige y define, ante un evocador de memoria.

Con cada uno de los sujetos que constituye este estudio fue realizada una entrevista oral, bajo la perspectiva de la historia oral. Se trata de maestras que también fueron alumnas en esta misma comunidad. Las entrevistas fueron realizadas, en la perspectiva de Antoniette Errante (2000), «a partir de una pauta, una hoja de ruta» (p. 141) que buscaba entender la relación de los sujetos con la docencia en las clases multiseriadas.

Después de la realización de las entrevistas se realizó la transcripción, seguida de la elaboración de cuadros y esquemas que posibilitaron definir las unidades de análisis, «empleando técnicas usuales [...] para descifrar, en cada texto, el núcleo emergente que sirviera de propósito de la investigación; esta etapa constituye un proceso de [...] interpretación [...]» (Pimentel, 2001, p. 195). Por tanto, las entrevistas aquí transcritas son consideradas documentos narrativos producidos en el proceso de investigación.

## Aspectos de contexto de la educación en Novo Hamburgo (1940-2009)

La historia de la escuela en Novo Hamburgo se relaciona con el proyecto del Estado para colonizar áreas consideradas desocupadas por el gobierno imperial brasileño, en el siglo XIX. A partir de 1824, en la localidad de Lomba Grande, que pertenecía a São Leopoldo, los alemanes comenzaron a instalarse, trayendo consigo costumbres que fueron adaptadas y que se constituyeron en cultura singular asociada a la inmigración.

Para Carmo Thum (2009), la escuela comunitaria, la escuela parroquial y la iglesia-escuela se traducen en una de las marcas más importantes de la presencia de estos inmigrantes en Rio Grande do Sul. «Este aspecto se relaciona aun con la necesidad, que para los luteranos representaba conocer las escrituras bíblicas». (Thum, 2009, p. 54). Y aunque las escuelas parroquiales católicas se hayan establecido a finales del siglo XIX, «las escuelas étnicas luteranas

fueron significativas para que el Estado se consolidara como uno de los más alfabetizados del país en la década de 1930» (Thum, 2009, p. 54).

Las escuelas aisladas o multiseriadas, como también se conocen, en Lomba Grande fueron instaladas en este periodo. Además de la escuela de la comunidad, las clases públicas municipales, estatales y federales caracterizaron a los diferentes tipos de organización escolar. La enseñanza realizada por profesor itinerante a caballo, que recorría las localidades y permanecía un período de tiempo enseñando en cada lugar, también fue una de las características teniendo en vista la distancia y las condiciones precarias de la enseñanza en la zona rural.

En la década de 1950, los efectos de la nacionalización asociados al desarrollo y urbanización se traducen en iniciativas para modernizar las ciudades. Ghirardelli Junior (2009) añade que, hasta la década de 1970, la escuela buscaba cumplir la máxima «de enseñar a leer, escribir y calcular». Con la estructuración de un sistema de escolarización pública, que se consolida con el paso del tiempo en el espacio rural, los colonos tenían aspiración de ver a sus hijos estudiar y trascender la condición del trabajo «bruto de la agricultura» (p. 39).

El tipo de escuela presente en el espacio rural, aún hoy, en muchas regiones de Brasil es la escuela multiseriada. A pesar de que el número de instituciones de enseñanza sea reducido en Lomba Grande, esta realidad no representa la atención escolarizada realizada en el medio rural en el Estado de Rio Grande do Sul. Aunque en la actualidad existen diferentes políticas e iniciativas para escolarización en el espacio rural, en promedio, se concluye el tercer año. Esta estadística mejora un poco para las niñas, que generalmente concluyen la escolarización del quinto año y siguen estudiando.

Existía la expectativa de que los maestros, en el medio rural, pudieran «civilizar» a los alumnos, en cuanto a hábitos y costumbres de «bien vivir» en la sociedad urbana e industrializada. Enseñar a ser «ordenado y trabajador» también era uno de los principios en los que consistía el trabajo de estas maestras, que no siempre tenían un curso específico de formación para el magisterio. Generalmente, aquel que se destacara un poco más en el curso primario, que conocía «los números y las letras» era quien ejercía el papel docente. Se esperaba que ocurriera una transformación por la educación, no apenas en el campo, sino, sobre todo, en la ciudad, con el propósito de alcanzar el progreso en nuestro país.

En Novo Hamburgo<sup>9</sup>, con el pasar del tiempo, las escuelas multiseriadas se transformaron en «grupos escolares» y, posteriormente, como la legislación actual lo prevé desde la década del 90, en escuelas municipales de enseñanza fundamental.

9 La Red Municipal de Enseñanza, el 19 de diciembre de 2005, pasó a ser Sistema Municipal de Enseñanza, por la Ley Municipal n°. 1.353. Es la región más grande del Vale do Rio dos Sinos, contando, «según Censo Escolar de 2006, con 56 escuelas de Enseñanza Fundamental y 17 de Educación Infantil. En 2006, atendieron a 25.940 alumnos». (Novo Hamburgo, 2008, p. 12). En 2007, la red municipal



# Memorias de prácticas: liderazgo, política y trabajo pedagógico

En la perspectiva de Bourdieu, como argumentan Nogueira y Nogueira (2004, p. 28) «las acciones de los sujetos tienen un sentido objetivo que les escapa. En la práctica, y en busca de una distinción, los sujetos actúan como miembros de un grupo, ejercen un poder simbólico, aun sin tener conciencia de ello». Es mediante la constitución del *habitus* que las disposiciones generales de la experiencia se adaptan, a través del sujeto, a cada contexto de acción. En este sentido, las prácticas, tanto en el ámbito de las normas como en el de la acción pedagógica, ofrecen posibilidades de una lectura de mundo, de la comprensión de cómo los sujetos, en otros tiempos, produjeron cultura, celebraron ritos y ejercieron las disputas necesarias en el contexto de acción.

El contexto de práctica de Maria Gersy se sitúa en diferentes tiempos. Entre 1930 y 1945, el escenario político del país estuvo bajo la estructura de una dictadura, periodo conocido como Era Vargas, en el cual, tras un golpe de Estado, entre 1937 y 1945 instituye el «Estado Novo», como forma de diferenciarse de la «República Velha». Sin embargo, el coronelismo y la política clientelista perdurarían por largos años en la historia de Brasil.

Para la gran mayoría de los alumnos de las comunidades rurales, alcanzar la edad escolar significaba la posibilidad de estar en contacto con otro mundo, apropiarse de otros saberes y transitar en otro espacio de relaciones sociales. De hecho, la escuela primaria representaba una etapa necesaria para estos alumnos, una preparación para ingresar al mundo del trabajo, fuera este relacionado o no a la agricultura. Maria Gersy se constituye en maestra a partir de los recuerdos de cómo eran las clases en su época de alumna, en las clases de su padre, en el Grupo Escolar de Lomba Grande.

La maestra Maria Gersy rememora que inició su vida de maestra en 1940, como maestra auxiliar de su padre, maestro José Höher. En 1942, fue contratada oficialmente por la administración municipal. Como no había documentos que comprobaran la enseñanza realizada en las escuelas aisladas, era común que un maestro sin formación<sup>10</sup> prestara un «examen de suficiencia», que probara conocimientos mínimos en portugués, matemática y conocimientos generales. De esa forma, prestó el examen y fue admitida como maestra municipal.

Maria Gersy recuerda con cariño el tiempo en que inició su trayectoria; al describir el salón de clase y el edificio, dice: «Había cuatro mesitas “anchitas” y, en cada una, seis sillas [...] allí yo era la gran señora. Había un pizarrón grande, que fue para la escuelita Humberto de Campos. [...] del tamaño de la pared [...]» (Maria Gersy). Los materiales pedagógicos para las clases, en el medio rural, eran generalmente apenas el pizarrón y la tiza. La creatividad

estaba constituida por 19 escuelas de Educación Infantil, totalizando 76 escuelas en 2009.

<sup>10</sup> Se entiende como «sin formación», en este caso, aquellos docentes que no habían hecho curso para ejercer el magisterio.

era la que determinaba el uso del pizarrón y del libro didáctico, otro importante aliado de los maestros para conducir la enseñanza. Con pocos recursos y materiales didácticos, utilizaba el patio para que los niños jugaran y dibujaran en la tierra, lugar donde estimulaba la imaginación, los sueños y proyectos de vida.

La enseñanza sobre costumbres de la vida en el medio rural y de la vida en sociedad eran trabajados por Maria Gersy a partir del acto de jugar. Solía romper algunos paradigmas sobre la forma de enseñanza en aquella época, le gustaba hacer actividades prácticas y llevar a los alumnos al patio. Los alumnos jugaban con tierra, usaban ramitas para dibujar en el suelo y había una interacción con la naturaleza.

Maria Gersy, en su trayectoria de maestra, vivió dos dictaduras en el país, una en la década de 1940 y otra en la década de 1960 y 1970. Recuerda que era común cantar el Himno Nacional. En una determinada situación, recuerda que su madre se sintió muy orgullosa cuando en una Semana de la Patria todos los alumnos en fila cantaban el himno y el profesor de canto dejó que los alumnos se perdieran («embatucarem»). Maria Gersy usa una expresión regional para decir que los alumnos se equivocaron en una de las estrofas y, en ese momento, los alumnos de su Jardín de Infancia fueron los que «siguieron cantando, sosteniendo el Himno».

Con relación al comienzo de su trayectoria profesional, Márcia recuerda:

En 1976, D. Eni Cecília Becker, llegó y me dijo, el día 11 de agosto, yo ni tenía carné de trabajo todavía. Me dijo: Márcia, te vine a buscar. Gentil Soares Companhoni era el Secretario de Educación de Novo Hamburgo en aquella época y Joaquim Luft era el Director de Educación, te mandaron llamar para firmar tu carné (Márcia).

La maestra Márcia fue indicada por su padre y comenzó su trayectoria docente como auxiliar en 1º y 2º año. Recuerda que no era común que las maestras comenzaran como auxiliares en clases de alfabetización, confirmando el mito que circula de que «aprendiendo a alfabetizar, se aprende a enseñar en cualquier año». Apenas en 1976, fue hecho el registro en el carné de trabajo de esta maestra, como lo recuerda.

Maria Gersy y Márcia ingresaron a la docencia sin haber realizado concurso público. Aunque entre 1946 y 1964 un breve periodo de apertura democrática caracterice el escenario político del país, solamente después de la Dictadura Civil-Militar<sup>11</sup> (1964-1985) es que los concursos pasan a ser recurrentes en los municipios del país, sobre todo a partir de 1988.

Al transformarse en maestras, tanto Maria Gersy como Márcia, se valen de los recuerdos de su tiempo de alumnas en las escuelas de Lomba Grande. Además, como hijas de maestros, los libros y la burocracia del trabajo docente siempre estuvieron próximos a su realidad y en los

11 Pasinato (2019) argumenta que, durante la Dictadura Civil-militar en Brasil, el Ministerio de Educación, intentó firmar acuerdos de

juegos de infancia. En este sentido, al analizar las prácticas pedagógicas, entendemos a partir de una perspectiva freireana, el proceso de construcción del conocimiento, como algo propio del maestro y que está relacionado con sus creencias, conocimientos y con sus experiencias.

Danilo Streck, apoyado en la obra de Freire, a partir de su libro *La pedagogía del Oprimido*, atribuye nuevo significado al concepto de práctica, agregando a la expresión pedagógica un elemento que contribuye para la emancipación, o sea, la práctica pedagógica como una práctica libertadora. Danilo Streck (2009) se refiere a la escuela como uno de los grandes espacios pedagógicos posibles de educación, como un espacio de inclusión. E, iluminado por la perspectiva freireana, entiende la enseñanza y los aprendizajes como «una nueva forma de ver las prácticas pedagógicas, en los procesos sociales, como mediaciones pedagógicas de nuevos saberes». (Streck, 2009, p. 542).

Las maestras entrevistadas, actúan en diferentes escuelas de este barrio, enfatizan las dificultades de los habitantes del lugar, así como el proceso de construcción de edificios específicos para que funcionasen escuelas.

Sobre las clases, Maria Gersy y Márcia recuerdan que, en las comunidades rurales, el trabajo de maestro supera el espacio de la escuela. El compromiso docente exige involucrarse en la superación de las deficiencias y dificultades de cada lugar, como la falta de transporte, la falta de médicos. Además, la relación con la Iglesia es otro aspecto enfatizado por ambas. Maria Gersy destaca que además de ser catequista y maestra, también aplicó vacunas, pues no había enfermeros o médicos que fueran a atender en las distintas localidades. «Había viruela, me enteré, y fui al Servicio de Higiene – pedí que fueran [...] allá Gersy también era maestra [...] no dejaron ir a vacunar [...] yo lo hice».

En lo referente a las relaciones de poder, Maria Gersy resume, «siempre hice el enfrentamiento y dije lo que pensaba, agradando o no a las autoridades, porque fui maestra», (Souza y Silveira, 2018, p. 265) y eso formó parte de las características de su forma de comprender el trabajo docente. Maria Gersy recordó que las barreras en su trayectoria docente estaban en las relaciones con la Iglesia y con la mantenedora.

Maria Gersy recuerda una situación con el cura de la localidad. Las maestras también eran catequistas y realizaban intenso trabajo en pro de la Iglesia. Al final de la década de 1950, momento de apertura política en Brasil, relató que el Canónigo y el cura Urbano Thiesen estaban visitando la escuela y el cura le dijo al Canónigo, haciendo un gesto con «palmadita en la espalda» al esposo de la maestra: «[...] a este yo también lo enseñé a votar [...]». Pero, José Thiesen (esposo de Maria Gersy) sorprende al cura, diciendo que nadie se lo había enseñado, ni a su esposa. La influencia

---

cooperación financiera con la agencia norte-americana, responsable por auxiliar a países subdesarrollados con relación a la educación. “Os acordos envolvendo Ministério da Educação (MEC) e United States Agency for International Development (USAID) incluíram todos os graus de ensino [...]” (p. 38). En este sentido, se refuerza la práctica del tecnicismo además de existir el conflicto de dos proyectos principales de disputa en este periodo, el de orientación nacional desarrollista y el neoliberal.

de la Iglesia ocurría por medio de la homilía, en las misas, en aquella época y pretendía contener la «ameaça vermelha» (amenaza roja). Este hecho marcó la trayectoria de Maria Gersy, pues en todas las prácticas y actividades que involucraban escuela, Iglesia y comunidad, argumenta que fue «perseguida», tanto por el cura como por los gestores municipales, como sintetiza «ele fez minha “caveira”» (me tenía marcada)<sup>12</sup>.

Otro episodio relatado por Maria Gersy y que pone en evidencia las barreras presentadas por la situación de la postura política, se refiere al pedido de un armario cuando trabajaba en la Escuela Expedicionário João Moreira. Maria Gersy solicitó el armario, pero el pedido fue ignorado por la orientadora de enseñanza y resalta que días después del envío del oficio a la Secretaría Municipal de Educación, durante la misa, el cura mencionó en su discurso:

[...] empezó a hacer críticas. Yo dije, ese cura me está hablando a mí. Déjalo que hable, yo, escuchando. Cuando tocó la campana al fin de la misa, la gente no se iba y las comadres conversaban con los compadres. Cecília Fisch, maestra jubilada, me dijo: - Gersy, ¿qué (Sic) es lo que tiene ese cura contra ti?, en todo lo que dijo, te miraba a ti. Para el lado que yo estaba sentada. Entonces, metió (Sic) la mano en la colmena. De tarde, la “petisa” tuvo que venir a Lomba Grande, yo quería aclararlo todo con el subintendente, mi consuegro. Tenía los nervios a flor de piel, aquel día habría dicho todo lo que quería. ¿Pero me (Sic) atendió? Tuvo miedo de enfrentar a Gersy. Me fui porque estaba anocheciendo, pero la cosa no quedó así, porque entre ellos hubo algo, en fin, mi armario vino, pude guardar los libros y seguí de la misma manera (Souza, 2012, p. 265)

De acuerdo con la maestra Maria Gersy, la Escuela Castro Alves funcionó en diferentes lugares alquilados por la intendencia antes que construyeran un edificio para la escuela, el primero de la región rural, a fines de los años 1960. Como ella lo relató, fueron hechas promociones como, por ejemplo, fiestas, quermeses, tés de beneficencia, bingos, etc., para recaudar dinero para comprar el terreno donde fue construida, por la intendencia, la escuela. Ella resume, «[...] las piedras de los fundamentos, aquellas primeras, toda aquella parte del frente de la Castro Alves, nosotros la conseguimos, nosotros salimos a recaudar fondos – yo soy una pedigüña». Los edificios construidos por la administración municipal, en aquella época, presentaban algunos aspectos comunes. Generalmente, las plantas iniciales de las escuelas incluían dos salones de clase, un baño y una secretaría. No había espacio destinado a la cocina, ni a la biblioteca. En algunas plantas, se observa uno de los salones más grande con relación al otro (Souza, 2015).

Las particularidades de cada institución, como argumenta la maestra Maria Gersy, se relacionan con un juego de fuerzas político, en el sentido de establecer estrategias y tácticas para adquirir aspectos pedagógicos y/o necesarios de acuerdo con la visión de los maestros de

12 Las expresiones entre comillas se refieren a las narraciones orales de la docente sobre su experiencia profesional.

aquella época. En este caso, Maria Gersy tuvo que argumentar mucho ante la administración municipal y ante el propio ingeniero, para que fuera construida la cocina, en la Escuela Castro Alves, «[...] porque teníamos niños pobres, que precisaban comer [...]».

La educación en la perspectiva freireana, posibilita a los maestros establecer espacios educativos que se dirigen al diálogo, criticidad y socialización, promoviendo relaciones fraternas que permiten romper los silencios impuestos por una cultura social que aprisiona la autonomía y el fluir de su vivir (Souza y Silveira, 2018, p. 387)

El maestro, al lanzar una mirada diferenciada y atenta a sus alumnos, obtiene informaciones sobre ellos y pasa a identificar los saberes que serán significativos para ser trabajados con el grupo en aquel contexto escolar.

La maestra Márcia recuerda que siempre estuvo en contacto con libros y materiales escolares que eran utilizados por su padre en la preparación de sus clases. Aunque las memorias pongan en evidencia el legado de una práctica heredada por el vínculo familiar y por los recuerdos de los primeros tiempos de escuela, elementos de tradición y vocación se entrecruzan, cuando expresa «creo que nací con aquel don, yo voy a ser maestra». Destaco la característica «virtuosa» de ser maestra y que exigía un determinado tipo de conducta moral y ética, un comportamiento ejemplar, ante la sociedad.

La maestra cuenta también que, desde su infancia, la abuela le «tomaba las lecciones» y eso hizo que siempre se dedicara a los estudios y resume, «sabes, hija de maestro no puede equivocarse [...] es una exigencia [...] tiene que dar el ejemplo». La resistencia y el amor por esta comunidad revelan su trayectoria y su lucha por la permanencia de la escuela en la localidad. Resalta: «ya alfabetiqué a muchos comerciantes, bancarios y empresarios, me siento feliz de saber que les fue bien».

La alfabetización fue el aspecto más importante destacado por las entrevistadas. En este sentido, y según el decir freireano, no se alfabetiza apenas con la lectura y la escritura. Para Freire (1989), «la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra y es esencial para comprender el universo en que vivimos» (p. 9).

En Novo Hamburgo, en la década de 1970 y 1980, las ideas de Paulo Freire se diseminaron y estuvieron presentes en la propuesta política pedagógica. El secretario municipal de educación, Ernest Sarlet, un entusiasta de la educación libertaria y democrática<sup>13</sup> colaboró para que este principio fuera primoreado. Maria Gersy indica que, al final de la década de 1960, nuevas propuestas de trabajo pedagógico eran discutidas en las reuniones de maestros. Y en

13 El proyecto de la escuela democrática y ciudadana se consolidó apenas en 2009, cuando por primera vez un gobierno de izquierda asumió la gestión municipal. Un trabajo que expresa un poco de las prácticas desarrolladas en la primera gestión de este gobierno se encuentra en Rocha (2012).

las visitas de supervisión educacional, en las escuelas municipales del medio rural, los docentes recibían orientaciones, trechos de libros de Paulo Freire y, también, de normas y principios que empezaban a modificarse. El alumno que, hasta entonces, repetía continuamente y/o abandonaba la escuela, pasa a ser visto de una nueva forma por las maestras.

Márcia rememora, también, que este cambio no ocurrió automáticamente. En los registros de documentos de la Secretaría Municipal de Educación, recuperamos innumerables acciones, además de visitas individualizadas, por ejemplo, asociación con facultades y universidades de la región, tanto con Unisinos como con Feevale, obligatoriedad de realización de cursos de perfeccionamiento y actualización pedagógica, reuniones de formación, cursos de vacaciones, seminarios y congresos, entre otros.

Las prácticas analizadas de estas dos maestras enfatizan osadía e innovación en la forma de enseñar que no estaban en los libros, sino en los recuerdos de las vivencias y de los saberes y culturas del lugar. Este saber informal que tradujo prácticas que contribuyeron para mejorar la vida de la comunidad, para inspirar a alumnos para que siguieran sus estudios, que intentaban celar por la salud y aprendizaje sanitario en la localidad hacen de la escuela no solo un lugar de saber, sino que destaca cómo estas maestras constituyeron una identidad con la localidad, con la profesión, que va más allá del conocimiento.

## Consideraciones finales

En el transcurso del siglo XX, la escolarización fue interpretada ya sea como instrumento más adecuado para radicar al hombre en el campo, ya sea como instrumento de adaptación que favorecía una transformación social, cuya meta sería la de elevar la mentalidad «arcaica y rural» a la mentalidad de ciudad y urbana. Con el éxodo rural, la escuela acompañó los cambios, en este sentido, la escuela de la ciudad pasó a tener importancia, y eso se reflejó *tanto en las políticas públicas como en las iniciativas privadas* y el espacio rural pasó a adquirir un sentido vulgar, a veces asociado al atraso, a aquello que es rústico, bruto.

Reflexionando sobre las prácticas pedagógicas que permitieron recomponer una clase multiseriada, el aspecto que está siempre presente en las representaciones sociales de estos maestros, y que permitió la apropiación del conocimiento, del modo de saber y de hacer inventado/reinventado, fue la fuerte tendencia patriótica y vocacional. Al fin y al cabo, en el contexto de este tipo de escuela, el maestro cumplía otras responsabilidades además de la docencia. Es contra el puro determinismo que se vuelve «[...] tan fundamental conocer el conocimiento existente como saber que estamos abiertos y aptos a la producción del conocimiento aun no existente [...]» (Freire, 2000, p. 31).

La docencia para la emancipación se expresa en el sentido atribuido por cada maestra

a su trayectoria, en el modo de planear su clase, en el valor agregado a las experiencias y en el modo de incentivar y formar a los sujetos del lugar. Enseñar por el ejemplo, frecuentar la escuela, la iglesia, las fiestas y actividades de la comunidad y sobre todo la osadía de poder hablar, en una época que se esperaba de la maestra que apenas cumpliera las normas, siguiera las orientaciones de la enseñanza y «civilizara al alumno para la disciplina», se destaca en las narrativas de Maria Gersy y Márcia. Ante esto, podemos reflexionar sobre la autoría de la palabra, como dice Freire, de la emancipación, aspecto tan necesario ante un escenario frágil para la libertad de educación con el cual vive nuestro país.

## Referencias

- Boto, C. (2012). A história da educação pelo paradigma das práticas escolares: um convite à reflexão. En: Alves, C., & Mignot, A. C. (Eds.). *História e historiografia da educação Ibero-Americana: projetos, sujeitos e práticas*. (pp. 137-154). Quartet – Faperj – SBHE.
- Certeau, M. (2011). *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Vozes.
- Chartier, R. (1990). *A História Cultural: entre práticas e representações*. Difel.
- Errante, A. (2000). Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. *Revista História da educação*, 4(8), 141-174.
- Faria Filho, L. M. (2007). Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. En: Bencostta, M. L. (Ed.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas*. (pp. 193-211). Itinerários históricos. Cortez.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. Cortez.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Ed. Unesp.
- Ghirardelli Junior, P. (2009). *História da educação*. Cortez.
- Nogueira, M. A., y Nogueira, C. M. M. (2004). *Bourdieu & a educação*. Autêntica.
- Novo Hamburgo. (2008). Lei Municipal nº 1.788, de 17 de março de 2008. Plano Municipal de Educação de Novo Hamburgo - RS. Novo Hamburgo.
- Nora, P. (1993). Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, 10, 7-22.

- Pasinato, D. (2019). *As Representações De Educação Básica Na Revista Vozes Durante A Ditadura Civil-Militar Brasileira (1964-1985)*. [Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação] <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7784>
- Pimentel, A. (2001). O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cadernos de Pesquisa*, nov. (114),179-195.
- Rocha, S. (Ed.). (2012). *Escola cidadã em Novo Hamburgo*. Participação, qualidade e aprendizagem. Novo Hamburgo: Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo.
- Sapiro, G. (2017). Prática (Teoria da). En: Catani, A. M. et al. *Vocabulário Bourdieu*. (pp. 296-298). Autêntica Editora.
- Serna, J., & Pons, A. (2013). *La historia cultural*. Autores, obras, lugares. Akal.
- Souza, J. E. (2015). *As escolas isoladas: práticas e culturas escolares no meio rural de Lomba Grande/RS (1940-1952)*. [Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação]. <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3660>
- Souza, J. E. (2011). *Trajetórias de professores de classes multisseriadas: memórias do Ensino Rural em Novo Hamburgo/RS (1940 a 2009)*. [Dissertação (mestrado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação]. <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3505>
- Souza, J. E. (2012). Trajetória, docência e memórias de uma professora: fragmentos do ensino rural em Novo Hamburgo/RS 1940-1969. *Rev. hist. edu. Latinoam*, 14(18), 265-280. DOI: 10,9757
- Souza, J. E., y Silveira, A. P. (2018). Os saberes lúdicos contextualizados na prática pedagógica da educação infantil (Bento Gonçalves/RS): um estudo de caso. *RPD*, 18(39), 387-402. DOI: <https://doi.org/10.31496/rpd.v18i39.1210>
- Streck, D. R. (2009). Da pedagogia do oprimido às pedagogias da exclusão: um breve balanço. *Educ. Soc.*, 30(107), 539-560.
- Thum, C. (2009). *Educação, história e memória: silêncios e reinvenções pomeranas na Serra dos Tapes*. [Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos]. <http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/tede/CarmoThumEducacao.pdf>