

Narrativas Autobiográficas da Professora Negra Maria Helena Vargas da Silveira: formação e prática docente no livro “É Fogo!”

Autobiographical Narratives of Afro-Brazilian Teacher Maria Helena Vargas da Silveira:
Formation and Teaching the Book “É Fogo!”

Maria Angélica Zubaran¹

Rodrigo Lemos Simões²

Cristina Gamino Gomes Tonial³

Resumo: O artigo analisa as narrativas autobiográficas da professora e escritora negra Maria Helena Vargas da Silveira, no seu primeiro livro “É Fogo!”. O objetivo central da análise é investigar como representações de gênero e de raça atravessam as narrativas autobiográficas desta professora negra e contribuem na construção de sua identidade e na sua formação e prática docente. Na perspectiva teórica dos Estudos Culturais em Educação, discute-se o impacto das representações de gênero e raça na constituição de identidades, a partir de autores como Stuart Hall, Guacira Louro, Marisa Vorraber Costa, Rosa Hessel da Silveira, Gládis Kaercher e Djamila Ribeiro, entre outros. Dessa forma, pretende-se dar visibilidade às narrativas autobiográficas de professoras negras, que têm sido historicamente silenciadas nas narrativas da História da Educação e assim contribuir para um entendimento não-essencialista da construção de identidades docentes. Entre os resultados da análise, destaca-se o entrelaçamento da trajetória da personagem principal, Maria, com o contexto da História da Educação no Rio Grande do Sul. Salienta-se também a interseccionalidade das representações de gênero e de raça nas narrativas autobiográficas dessa professora negra, tanto na forma como constrói e dá sentido à sua própria identidade, quanto às suas trajetórias de formação e prática em docência.

Palavras-Chave: Narrativas Autobiográficas; Professora Negra; Representações; Formação; Docência

Abstract: This article analyzes the autobiographical narratives of the black teacher Maria Helena Vargas da Silveira, in her first book “É Fogo”. The central objective of the analysis is to investigate how representations of gender and race cross the autobiographical narratives of this black teacher and contribute to the construction of her own identity and to her formation and teaching practice. In the theoretical perspective of Cultural Studies in Education, we discuss the impact of the representations of gender and race in the constitution of identities, from authors such as Stuart Hall, Guacira Louro, Marisa Vorraber Costa, Rosa Hessel da Silveira, Gládis Kaercher and Djamila Ribeiro, among others. In this way, this study intends to give visibility to the autobiographical narratives of black teachers, who have been historically silenced in the narratives of the History of Education and thus contribute to a non-essentialist understanding of the construction of teachers’ identities. Among the results of the analysis, we highlight the interweaving of the trajectory of the main character, Maria, with the History of Education in Rio Grande do Sul and the intersectionality of representations of gender and race in the autobiographical narratives of this black

1 Doutorado em História na State University of New York, Pós-doutorado no Birkbeck College da London University, professora adjunta do Curso de História e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil, Pesquisadora do NEABI/Ulbra. E-mail: angeliczubaran@yahoo.com.br

2 Doutor em Educação, Licenciado em História, Mestre em História. Professor Adjunto e Coordenador do Curso de Licenciatura em História da Universidade Luterana do Brasil. Tem experiência na área de História e educação, com ênfase em teoria, pesquisa e ensino de história. E-mail: rodrigosisimoeshistoria@gmail.com

3 Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Luterana do Brasil (2007). Especialização em Planejamento do Trabalho Social. Atualmente é professor tutor virtual da Universidade Luterana do Brasil no curso de graduação Ciências Sociais. E-mail: tonial.ulbra@gmail.com

teacher, both in the way she builds and gives meaning to her own identity, as well as to her trajectories of formation and teaching practice.

Keywords: Autobiographical Narratives; Afro-Brazilian Teacher; Representations; Formation; Teachers' identity

Introdução

O presente estudo analisa as narrativas autobiográficas da professora e escritora negra Maria Helena Vargas da Silveira,⁴ no seu primeiro livro, “*É Fogo!*”, publicado em 1987, com recursos próprios. O livro compõe-se de crônicas e ensaios na terceira pessoa e tem como personagem principal Maria, cuja fala confunde-se com a voz da narradora. A própria autora afirma “ter inventado personagens, às vezes, confundindo-se com eles”. Nessa obra, Maria relata suas vivências, desde a infância em uma família negra pobre, no interior do Rio Grande do Sul, mais precisamente em Pelotas, até os desafios que enfrentou para educar-se e posteriormente conseguir um trabalho como professora. Relata também sobre suas experiências de docência, primeiramente, no Grupo Escolar Cruzeiro do Sul em São Lourenço do Sul, e depois em “um colégio público no pé do Morro da Cruz, em Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul”, entre as décadas de 1960 e 1980. Os relatos mais contundentes denunciam o racismo, o preconceito e a discriminação racial nas escolas públicas e criticam a metodologia de alfabetização, com “cartilhas prontinhas e burguesas”, que “esqueciam de onde vinham os alunos” (1987, p. 71). Nesse sentido, entende-se que as narrativas autobiográficas de Maria Helena Vargas da Silveira, no seu livro “*É Fogo!*”, ao mesmo tempo em que entrelaçam fragmentos de memórias individuais e coletivas, também fazem parte das reflexões sobre a História da Educação no Rio Grande do Sul. Afinal, como pensar a formação e a prática docente sem considerar as experiências dos professores que vivenciaram e as elaboraram em narrativas autobiográficas?

Portanto, o objetivo central deste estudo é analisar de que forma representações de gênero e de raça atravessam as narrativas autobiográficas de Maria Helena Vargas da Silveira, no seu livro “*É Fogo!*”, e como contribuem na construção de sua identidade como mulher negra e na sua formação e docência. Nessa direção, Maria Helena M. B. Abrahão (2007) sugere que, para se investigar narrativas autobiográficas, é preciso entendê-las dentro do aporte teórico-metodológico que as considera em seu tríplice aspecto: como ato de narrar-se, enquanto método de investigação e, ainda, como processo de construção identitária de professores.

Neste estudo, assume-se a perspectiva teórica dos Estudos Culturais em Educação, que enfatiza que as identidades são construídas por meio de sistemas de representação, no interior de jogos de poder, numa crítica antiessencialista do conceito de identidade como um núcleo único e idêntico, naturalmente constituído.

Neste ponto, entende-se que uma breve reflexão merece ser feita a respeito do gênero denominado escrita autobiográfica, fundamental para a análise das narrativas da professora Maria Helena Vargas da Silveira. De acordo com Phillipe Lejeune (2014, p. 16), narrativa autobiográfica é “[...] a retrospectiva em prosa, que uma pessoa faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual”. Segundo o autor, para que haja autobiografia, é necessário que haja uma relação de identidade entre o autor, o narrador

4 Maria Helena Vargas da Silveira (1940-2009), professora, escritora e poetisa negra nasceu em Pelotas em 1940 e faleceu em Brasília em 2009. Durante sua vida publicou nove livros: *É Fogo* (1987), *Meu Nome Pessoa: Três Momentos de Poesia* (1989), *O Sol de Fevereiro* (1991), *Odara: Fantasia e Realidade* (1993), *Negrada* (1994), *Tipuana* (1997), *O Encontro* (2000), *As filhas das lavadeiras* (2002) e *Helena do Sul. Rota Existencial* (2007).

e o personagem. A identidade do narrador e da personagem principal na autobiografia é, na maior parte das vezes, marcada pelo emprego da primeira pessoa. Entretanto, pode haver identidade do narrador e do personagem principal também no caso da narrativa “em terceira pessoa”, mesmo se o narrador permanecer implícito (LEJEUNE, 2014, p. 19).

As narrativas em prosa do livro “É Fogo!”, de Maria Helena Vargas da Silveira, enquadram-se nesses casos em que a personagem principal é designada no texto na terceira pessoa, pelo nome Maria, “gerada na doce Pelotas, a Princesa do Rio Grande”, mulher negra e pobre, que narra sua trajetória de formação como normalista e, posteriormente, suas experiências como docente. Também central na análise das narrativas autobiográficas do livro “É Fogo!” é a discussão sobre o pacto-biográfico que narrador e personagem principal estabelecem com o leitor. Segundo Lejeune (2014), o pacto autobiográfico supõe uma intenção de comunicação com o leitor, uma interpelação que supõe reciprocidade e envolvimento. Já no início da obra “É Fogo”, o narrador estabelece um pacto com o leitor, propondo conduzi-lo ao longo das narrativas: “Deixa a prosa comigo e os movimentos com as circunstâncias. És meu eleito para a descoberta das partes e ficarei contigo até compor um todo, com o testemunho de Maria” (SILVEIRA, 1987, p. 13). Seguindo o texto, o narrador pergunta ao leitor: “Não conviveste com antagonismos que interiorizastes? O problema foi só de Maria? Tens certeza? Procura lembrar” (SILVEIRA, 1987, p. 20). A linguagem das narrativas da protagonista Maria é coloquial, ligada ao cotidiano e aos populares, e às vezes expressa-se de forma irreverente, possivelmente para reforçar o tom de suas denúncias contra estereótipos, preconceitos e discriminações que sofreu, testemunhou e que elaborou em narrativas autobiográficas para seus leitores.

Narrativas Autobiográficas e Formação de Professores

A formação de professores como campo de saberes tem ampliado suas perspectivas, incorporando novas questões e fontes. Dentre elas, estão as histórias de vida e as narrativas autobiográficas, abrindo, assim, espaços para os sujeitos e as subjetividades na História da Educação e conduzindo a outros olhares e novas interpretações das relações individuais e coletivas de professores.

De acordo com Antonio Viñao (2000, p. 10), esse giro em direção ao subjetivo “[...] é resultado de mudanças ocorridas em diversos âmbitos historiográficos e educativos”. Segundo o autor, a História da Educação, sem abandonar os enfoques sociais dos anos 70 e 80, tem, nos últimos anos, prestado uma maior atenção aos textos autobiográficos como fonte de pesquisas: “as histórias de vida de professores, alunos, supervisores e aos escritos autobiográficos, diários e relatos de vida”, que implicam uma reconstrução de si e de outros, do individual e do social (VIÑAO, 2000, p. 10).

Nessa perspectiva, Ana Cristina Mignot, Maria Helena Câmara Bastos e Maria Teresa Santos Cunha destacam que “[...] o interesse pelas fontes autobiográficas resulta de uma compreensão ampliada da noção de documento proposta pela História Cultural e que tem repercutido na História da Educação” (2000, p. 21). Mignot e Cunha sublinham que profissionais da educação são também produtores de textos, que, ao testemunhar o vivido, ganham importância para a compreensão da cultura docente e “[...] enriquecem as discussões sobre as práticas construídas na escola e sobre a escola” (2003, p. 10).

Também nessa direção, Marie-Christine Josso (2006) argumenta que os conhecimentos advindos das histórias de vida denotam a emergência de novos paradigmas que se fundamentam sobre uma subjetividade explicitada. Segundo a autora, o narrar a si mesmo configura-se, ao mesmo tempo, como individual e social, no sentido de que o sujeito abre-se tanto ao mundo quanto para consigo mesmo. Também Gaston Pineau

(2006, p. 41) argumenta que as histórias de vida se inscrevem no processo de “[...] enfraquecimento dos grandes discursos articuladores de sentido” e “[...] na direção de características emergentes de uma época pós-moderna” (p. 53). A alteração das relações sociais escritas e inscritas na contemporaneidade dão margem, segundo o autor, à criação de um novo imaginário que traz consigo outras racionalidades, espaços e formas de expressão em que os sujeitos sociais colocam-se tanto na qualidade de atores como de intérpretes de suas vidas. Nessa perspectiva, Amaral e Louzada, quando analisam memórias de normalistas, identificam nessas narrativas “[...] acontecimentos que não se encontram registrados nos documentos dos arquivos das instituições [...]” e argumentam que a autobiografia proporciona ao leitor conhecer, sob outro olhar, os acontecimentos de uma época, conforme a situação do narrador naquele momento (2016, p. 146).

Maria Helena Menna Barreto Abrahão (2004), ao discutir a pesquisa autobiográfica, destaca a articulação entre autobiografias e memórias nas diversas fontes em que se manifesta:

A pesquisa (auto)biográfica, nas suas diversas fontes, tais como narrativas, história oral, epístolas, fotos, vídeos, filmes, documentos, utiliza-se do exercício da rememoração, por excelência. Esta é componente essencial na característica do(a) narrador(a) e na construção/reconstrução de sua subjetividade. Esta também é componente essencial com que o pesquisador trabalha para poder (re)construir elementos da análise que possam auxiliá-lo na compreensão do seu objeto de estudo, ao tentar articular memória e conhecimento, procurando edificar uma “arqueologia da memória” (ABRAHÃO, p. 202-203).

Vale destacar que, segundo o estudo pioneiro de Maurice Halbwachs (1990, p. 26), a memória individual constitui-se a partir de pontos de referência individuais, que, simultaneamente, estruturam a memória coletiva. Nessa direção, recentes estudos sobre o uso da escrita autorreferencial na educação argumentam que escrever é inventar a si mesmo e aos outros, engendrando, assim, um compromisso ao mesmo tempo pessoal e social. Por outro lado, conforme destaca Maria Stephanou (2011), narrativas de memórias não são simplesmente lembranças. Conforme a autora, há muitas formas de lembrar. Stephanou apropria-se dos estudos de Thomson para afirmar que as reminiscências são fragmentos selecionados do passado para dar sentido à própria existência e traçar, produzir, uma trajetória coerente, a partir das preocupações do presente. Nessa direção, Beatriz T. Daudt Fischer (2011) afirma que, ao se fazer escolhas sobre o que é significativo contar, constrói-se uma versão, uma vontade de se perpetuar certos fatos e deixar de fora outros, o que contribui para questionar o status de narrativas autobiográficas enquanto verdades absolutas.

De acordo com a abordagem construtivista do sociólogo Stuart Hall (2016, p. 33), “[...] as representações culturais são parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura”. Nessa perspectiva, as coisas não possuem um significado intrínseco, essencial, mas os significados são construídos por meio de sistemas de representação. Hall salienta, ainda, o aspecto produtivo das representações quando argumenta que as representações não apenas descrevem as coisas, mas são produtivas, constituem as coisas sobre as quais falam. Nesse sentido, Hall destaca que a importância das palavras, expressões, convenções vem dos significados que elas produzem e fazem circular na cultura.

Compartilhando dessa posição teórica, não buscamos descobrir verdades a respeito da formação e da prática docente da professora Maria Helena Vargas da Silveira, mas investigar como representações de gênero e de raça atravessam sua formação e prática docente. Nessa direção, apropriamo-nos das reflexões de Louro, quando afirma que:

Professores e professoras – como qualquer outro grupo social – foram e são objeto de representações. Assim, ao longo do tempo, alinham-se determinadas características, apelam-se para alguns recursos para falar deles e delas. Essas representações não são, contudo, meras descrições que “refletem” as práticas desses sujeitos; elas são, de fato, descrições que os “constituem” e que os produzem (2014, p. 103).

Na perspectiva teórica dos Estudos Culturais, Louro entende a representação não como um reflexo ou espelho da realidade, mas como produtoras de sentidos, que constituem o “real” e que exercem efeitos sobre os sujeitos. Dessa forma, o autor (2014, p. 101) argumenta que a representação do magistério será transformada e “[...] as professoras representadas como mães espirituais de cada aluno, aluna, como se fossem seus próprios filho ou filha [...]”, mantendo-se, assim, um caráter de doação e de entrega associado à atividade docente.

Conforme argumenta Rosa Hessel Silveira (2002), as representações de professores oscilam em nossas culturas ocidentais urbanas entre (...) seu alegado caráter de sacrifício e dedicação e uma visão burlesca, “de professoras históricas”. Entretanto, no caso das professoras negras, como a protagonista Maria, essas representações são também marcadas pelos conflitos que resultam de estereótipos, preconceitos e discriminações raciais, conforme pode-se observar nas narrativas autobiográficas de Maria Helena Vargas da Silveira, uma professora negra, que escreve seu primeiro livro, “É Fogo!”, no final da década de 1980, mais precisamente em 1987.

Histórias dentro da História

Ao rememorar sua infância, a personagem principal Maria relembra das pessoas e lugares que marcaram a sua trajetória. A casa dos avós, lugar de refúgio e aprendizado, onde escutava as estórias do avô, gráfico do jornal de imprensa negra, “O Alvorada”, e da avó “sofrida e marcada pelas perdas, mas nem por isso descrente da vida”. Lembra de sua mãe, costureira, “frágil” e “submissa” sempre ao lado do marido, narrado como “Zé do povo”, biscateiro e alcoólatra. Dessas lembranças da infância e adolescência Maria destaca as lembranças da mãe e da avó, exemplos de mulheres que marcaram sua trajetória. A avó, que lhe ensinou a importância do trabalho, “mulher tem que trabalhar para ter o seu dinheiro e não ter que depender de homem”, e a mãe, que lhe incentivou o estudo, repetindo que “a escola é a esperança do pobre”, conforme observa-se no excerto abaixo:

Maria estava sentindo a todo o momento, a profecia de mãe Rosa: o estudo é a esperança do pobre. Estavam lhe proporcionando situações que fazem sentir deste jeito. Tinha certeza de que ninguém poderia roubar-lhe o que estava introjetando” (SILVEIRA, 1987, p. 58).

De acordo com Gládis Kaercher (2002), educar-se e ser professor(a) era visto como uma atividade “redentora” entre negros e negras pobres, capaz de salvá-los da dura vida em uma sociedade racista. A protagonista Maria não foi uma exceção, sua vida narrada é marcada pelas dificuldades financeiras de uma família pobre, moradores de um barraco na rua dos trilhos, na cidade de Pelotas. Também sua vida escolar foi conturbada, com trocas constantes de escolas. O narrador relata que Maria prosseguiu seus estudos graças à ajuda financeira da tia “Ci”, professora que dirigia uma escola primária. Sobre a tia a protagonista, Maria relata:

Representava os poucos educadores negros de Pelotas. Relacionava-se bem com a negritude caixa alta da cidade, representada na época por alguns militares pretos, advogados, professores, todos poucos, e alfaiates que possuíam loja montada (...) artesãos respeitados, procurados por quem tinha dinheiro e vestia-se bem (SILVEIRA, 1987, p. 51).

O excerto revela a presença de uma pequena classe média negra em Pelotas, da qual fazia parte sua tia Ci, que “encampou os estudos da menina”, que acreditava “como a mãe Rosa, que a esperança do pobre é o estudo”, que valorizava a educação e que “investiu na sobrinha” (SILVEIRA, 1987, p. 51).

As memórias de formação da personagem Maria retrocedem a década de 1950, em Pelotas, no Rio Grande do Sul, quando ingressou no Curso Normal.⁵ Ela relata que o ingresso no Normal era a “opção pelo óbvio” para os mais pobres e, particularmente, para as mulheres:

O pessoal escolhia entre o clássico, científico ou o curso Normal. Geralmente os mais pobres optavam pelo Normal, na esperança de um trabalho imediato. As mulheres eram privilegiadas nesse aspecto. Mas os homens povinhos, os guris que desejavam estudar, pensando logo em mercado de trabalho, matriculavam-se na Escola Técnica Federal, o celeiro de cultura dos pobres, dos negros, dos vileiros da cidade (SILVEIRA, 1987, p. 57).

Kaercher, ao analisar as representações sobre docência na literatura infanto-juvenil, argumenta que “[...] este parecia ser o lugar natural para uma menina negra: ser professora era o destino natural de nós todas, mulheres negras” (2002, p. 94). Segundo a autora, na literatura infanto-juvenil, “[...] a professoralidade é apontada como a “redentora” da etnia: tornar-se professor é o modo de redimir os efeitos da raça/etnia” (KAERCHER, 2002, p. 94). De início, um sonho que parece inalcançável e depois “[...] quando se torna real é desencadeador de conflitos” (KAERCHER, 2002, p. 101).

Também Amaral e Louzada (2016) destacaram nas narrativas de normalistas que analisaram que o Curso Normal era considerado a melhor opção para as mulheres:

O curso era muito procurado. Na época, já orientavam que o melhor curso que a mulher deveria fazer era Magistério, porque ela conseguiria trabalhar meio turno e conciliar com a vida de dona de casa. Porque o ideal era casar, ter filhos e lecionar” (AMARAL, LOUZADA, 2016, p. 148).

Conforme observa Louro (2014, p. 108), para que as mulheres fossem professoras, o trabalho fora do lar tinha que ser construído de forma a não perturbar as atividades femininas desenvolvidas dentro de casa.

As memórias do período de formação de Maria iniciam com os relatos sobre suas experiências como normalista. Ela destaca a Reforma do ano de 1957,⁶ “[...] que exigia um semestre de estágio após os três anos de estudos [...]” e que não lhe favorecia em termos de tempo, já que “[...] queria retorno imediato para sobreviver [...]”. (SILVEIRA, 1987, p. 57). No entanto, refere que “a reforma do ensino Normal de 1957 foi revolucionária em termos de oferecer análise crítica” até que começou a didática, que, segundo Maria, “[...] veio enlatada, papagaiada como os esquemas de História geral do ginásio. E pior que isto, veio cheia de luxo, exigindo gastar dinheiro e favorecendo os ricos” (SILVEIRA, 1987, p. 59). Maria relata que as aulas de didática foram para ela momentos de sofrimento em que a expressão da criatividade era sobrepujada pelos

5 As primeiras escolas normais no Brasil foram criadas em Niterói (1835), Bahia (1836), Ceará (1845) e São Paulo (1846) com o objetivo de qualificar a formação dos professores. Inicialmente destinavam-se apenas aos rapazes, situação que veio a se modificar na segunda metade do século XIX, quando o público gradativamente tornou-se feminino. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1971, as Escolas Normais foram substituídas pela habilitação específica de Magistério.

6 A reforma da Escola Normal está relacionada a reorganização da educação brasileira promovida por Anísio Teixeira durante o período em que foi diretor-geral do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP entre os anos de 1952 a 1964. No ano de 1953 foi apresentado o Plano de Reconstrução Educacional cuja principal materialização deu-se através do Decreto nº 38.460, de 28 de Dezembro de 1955, momento em que foi criado o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) no Rio de Janeiro, e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE) no Rio Grande do Sul, São Paulo, Minas Gerais, Bahia e Pernambuco com o objetivo principal de promover o estudo e o aperfeiçoamento do magistério brasileiro, primário e normal em vista de uma educação com procedimentos técnicos e científicos.

discursos e práticas que privilegiavam as estudantes com maior poder econômico. Assim, manifesta-se:

Maria sentiu nojo do luxo da Didática, mas precisava sobreviver no curso. Inventou material, criando com as sucatas do barraco, com os restos das costuras da mãe Rosa, as aparas de cartolina que o avô trazia do jornal, com o grude de farinha de trigo, com anilina braba (SILVEIRA, 1987, p. 59).

O narrador relata que a primeira experiência de Maria como docente foi na escola privada, quando um diretor de escola particular lhe ofereceu trabalho, após ouvi-la discursar em uma homenagem às formandas do Curso Normal de 1959, quando estava concluindo o terceiro ano do Curso Normal. Nesse contexto, as representações do narrador sobre a primeira experiência de docência de Maria são, ao mesmo tempo, idealizadas e ligadas às necessidades de sobrevivência. Assim, manifesta-se: “Maria vai à luta. Maria vai amar, porque dar aula é amor. Maria vai ganhar dinheiro para comprar suas calcinhas” (p. 60). Nesse sentido, suas representações de docência, tanto se aproximam de um modelo clássico, que constrói o magistério como uma atividade que implica doação, amor e dedicação (LOURO, 2007, p. 108) quanto se distanciam dessas representações, construindo o magistério como uma forma de sobrevivência.

Após formada, a personagem Maria conseguiu assinar um contrato de professora no governo de Leonel Brizola.⁷ Suas memórias das realizações do governo Brizola na educação são ambíguas. Ao mesmo tempo que demonstra grande entusiasmo pelas políticas do governador, também tece críticas aos contratos de professores realizados nessa época. Em tom elogioso, afirma que:

Com o Governador Leonel Brizola, no Rio Grande, explodiu o ciclo de investimento em educação com a construção de escolas. Eram escolas simples, pavilhões de madeira com uma passarela em volta, uns maiores, outros menores, mas todos com a mesma finalidade, abrigar alunos, professores, movimentar o ensino. Dr. Brizola queria o Rio Grande do Sul pleno de escolas, com o povo dentro e professores para dar aulas (SILVEIRA, 1987, p. 83).

No entanto, o narrador relata de forma crítica o modo como Maria foi preterida na hora de assinar um contrato de professora no governo Brizola, revelando os preconceitos raciais da época. Conta que os supervisores do estágio selecionaram as meninas com as dez médias mais altas, incluindo curso e estágio, e que Maria não somente estava entre as dez, como obteve a média mais alta: “(...) até hoje Maria guarda um papel surrado, chamado atestado de Laureada onde consta que obteve a média mais alta entre as formandas de sua turma. No entanto, enquanto as nove primeiras alunas foram premiadas com um contrato de professoras, Maria não foi chamada” (SILVEIRA, 1987, p. 84). O narrador relata a reação de Maria que: “espionou, assustada da vida, a primeira sujeira que pintava no cenário da classe na qual pretendia ingressar. Ficou calada, negro não chiava, era o que ouvia dizer” (SILVEIRA, 1987, p. 85). No entanto, as narrativas de Maria, seus relatos de lutas e resistências parecem contradizer essa premissa.

Maria narra que os contratos de Brizola demoravam a pagar e que eram fechados, ou seja, terminavam em dezembro. Portanto, nas férias, Maria estava desempregada novamente. Relata, então, que, em março de 1961, assinou um novo contrato para lecionar na cidade de São Lourenço.

Nas suas memórias das experiências como professora em São Lourenço, destacam-se suas lembranças sobre o seu avô. Ela afirma que “[...] levava na bolsinha uma glória, a caneta *parker* folheada a ouro que seu avô ganhara quando completou 40 anos de trabalho como gráfico” (SILVEIRA, 1987, p. 89).

7 Leonel de Moura Brizola foi eleito governador do Estado do Rio Grande do Sul para o período de 31 de janeiro de 1959 a 31 de janeiro de 1963, pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), tendo como uma de suas principais realizações a ampliação da rede de ensino e do quadro de professores estaduais. O seu projeto educacional tinha como slogan “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul” e viabilizou a construção de grande número de prédios escolares, que ficaram conhecidos como brizoletas.

Ele lhe emprestara a caneta para assinar o ponto e planejar suas aulas. Conta que, em São Lourenço, sua experiência de docência foi no Grupo Escolar Cruzeiro do Sul. Nessa escola, ela considera que “ingressou realmente no magistério” e que levantou seus alicerces como educadora, “o alicerce era o amor e a crença no outro”. Mais uma vez, a representação da docência feminina como doação se faz presente: “[...] nada de técnicas sofisticadas, pois nenhum áudio visual consegue gerar a ternura do olho no olho” (SILVEIRA, 1987, p. 92). Em São Lourenço, “no meio da alemoada”, Maria relata que conheceu o famoso status da professora nos anos sessenta: “Em São Lourenço, palmas para as professoras, janta para as professoras, discurso para as professoras, porcelanas para as professoras”. (SILVEIRA, 1987, p. 92).

Foi também em São Lourenço que Maria descobriu “[...] a negritude, no Clube 13 de Maio, um clube só de negros, viajando para Boqueirão, Camaquã, numa doce vida, dizendo sempre sim em todos os bailes pretos” (SILVEIRA, 1987, p. 95). Vale destacar que os bailes em clubes negros foram fundamentais na construção de identidades negras afirmativas no Rio Grande do Sul, conforme já demonstraram vários estudos, particularmente, os trabalhos de Giane Vargas Escobar (2010), sobre a Sociedade Cultural Ferroviária 13 de Maio, que pertencia à extinta Viação Férrea de Santa Maria, de Fernanda Oliveira da Silva (2011, 2017), sobre os Clubes Negros da cidade de Pelotas, nos períodos de 1820-1943 e de 1870-1960, e de Zubaran e Vargas (2018), sobre a educação de negros(as) no jornal de imprensa negra *O Exemplo*.

Prosseguindo seus relatos, Maria narra que voltou para sua cidade natal, após ter sido aprovada na Faculdade de Pedagogia da Universidade Católica de Pelotas. Nesse novo momento de sua formação, envolveu-se no movimento estudantil, era o ano de 1962, o cenário político no país era bastante tenso, e ela frequentava as reuniões da Juventude Estudantil Católica.

Em 1966, Maria relata que conseguiu sua transferência para a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre, local onde concluiu o Curso de Pedagogia iniciado em Pelotas. Estava como desejara, anônima na capital, “[...] já havia buscado um canto para dormir, um colégio para trabalhar, a faculdade para prosseguir seus estudos, restava agora continuar o movimento” (SILVEIRA, 1987, p. 114). Segundo Maria, “[...] foi no Morro da Cruz, Vila São José, bairro Partenon, Porto Alegre, ainda sem CEP, sem água e pouca luz” que ela se encontrou como educadora (SILVEIRA, 1987, p. 119).

Sobre os moradores do Morro da Cruz, ela relata: “Os guris e as gurias do morro eram tão espontâneos que formavam um painel diversificado de humor, saúde, doença, sujeira ou limpeza, afeto ou carência, tudo bem estampado, ali nas caras” (SILVEIRA, 1987, p. 119). Ela refere que não existiam barreiras sociais, mas que “[...] a barreira para eles era o exame de admissão,⁸ que determinaria o ingresso ou não nos bancos do ginásio, depois de completarem o 5º ano primário” (SILVEIRA, 1987, p. 119-120). Sobre o exame de admissão, Maria declara: “Os alunos eram transformados em notas que os derrotavam às vezes, por alguns décimos a menos, por toda a vida” (SILVEIRA, 1987, p. 120).

A comunidade do Morro da Cruz foi, ao longo das décadas de 1960 e 1970, um dos principais locais para onde se dirigiam os contingentes populacionais vindos do interior e que migravam para a capital em busca de melhores condições de vida. Foi lá que Maria morou e que realizou “a grande aventura de lecionar no próprio meio onde vivia”. A escola era precária, sem tesoura, papel, mimeógrafo ou conselho de classe, ela morando em barraco alugado e andando de maloca em maloca: “Sem casa própria, ficava sempre inquieta, procurando adequar a moradia às condições financeiras” (SILVEIRA, 1987, p. 125). Nesse sentido, Maria acrescenta que:

⁸ Os exames de admissão ao ginásio, iniciados no ano de 1931 e extintos no ano de 1971, foram parte da chamada “Reforma Francisco Campos”, então ministro da educação e saúde do governo Getúlio Vargas.

Mudança no morro, era uma festa: casa nova, esperança presente, muita vida. O ritual de levar uma vassoura nova, deixando a antiga na casa velha para não carregar o passado junto, pó de café e açúcar num copo, para assegurar a fartura, uma boa lavada no assoalho com água doce, ritual do lado místico que cada um possui a seu modo, uns galhos verdes nos vasos de louça, horrorosos, feitos em forma, sem arte. Galhos verdes, esperança, depois seguia a vida, tudo igual. Foram 14 viagens em 20 anos e em cada canto uma estória e em cada estória, o morro presente (SILVEIRA, 1987, p. 125).

Em suas memórias do Morro da Cruz, Maria expõe as relações que estabeleceu com os moradores do morro, com as famílias de seus alunos, deixando entrever que sua presença era referência na comunidade e que ela própria já não conseguia se diferenciar entre ser vizinha ou educadora. Assim refere o narrador:

Na maloca da rua 26 de dezembro, principal rua do morro, foi o auge das vivências sociais do meio. A prática da solidariedade marcou o encontro com a pessoa e a educadora, sem apartar ambas. Maria já não se entendia, não sabia se era vizinha dando aula na escola e em casa não podia ser vizinha simplesmente. Era a professora. Muita procura por Maria, bater na porta para repartir o pão, ensinar a lição, dar orientações de saúde, falar de paz, acompanhar nas alegrias e nas dores dos outros. E estes outros eram a família dos seus alunos (SILVEIRA, 1987, p. 127).

Maria lembra de seus colegas professores e representa alguns deles de forma negativa, como a antítese de educadores, “[...] tal a desmotivação ou preguiça que muitos possuíam de diagnosticarem as necessidades dos alunos e montarem seus planos de ação” (SILVEIRA, 1987, p. 124). Maria refere-se também à rejeição dos colegas, associada à sua negritude e ao fato de morar no morro. Segundo ela, seus colegas diziam que o morro não era lugar para ela, afinal “os professores deveriam chegar no grupo escolar de carro, bem vestidos”. Segundo Maria, foi uma “rejeição imposta pelos próprios colegas do magistério, pseudo-educadores de gabinetes” (SILVEIRA, 1987, p. 127). Nesse ponto, o narrador coloca-se na narrativa, como parte do pacto autobiográfico que estabelece com seus leitores:

Não fique assustado. Vou botar prá fora porque Maria não me fez confidências, deixou-me bem claro todos os fatos da rejeição, todos os acontecimentos humilhantes ligados à sua negritude e moradia no morro, identificando-se com a simplicidade que vai desde o andar despreocupado, balançando, como se estivesse gingando um samba gostoso de terreiro, até ao chinelo diário da “Só pé” da Voluntários (SILVEIRA, 1987, p. 128).

Segundo Maria, o preconceito contra ela não se limitava a alguns colegas de docência, “tricoteiros, turistas do livro-ponto”, mas estendia-se também à cúpula do sistema, “delegada de ensino racista, diretor racista em pleno morro cheio de negros”. Tal fato lhe dava a certeza de que nem todos estavam a favor dos alunos e da escola. Chegou mesmo a ser denunciada junto a alguns dos seus colegas como rebelde, anarquista e agitadora, e posta à disposição para que arrumasse outra escola para lecionar. Entre as boas lembranças, rememora o convívio com professores de verdade, pais e alunos “[...] que acompanham as lutas pela educação, levantando bandeira nas comunidades, não se importando com as manchetes dos jornais, o cansaço físico e mental dos que pedem justiça e renovação” (SILVEIRA, 1987, p. 136).

Portanto, é como mulher negra e professora que Maria traz para essa análise a especificidade de seu lugar de fala, que, conforme argumenta Djamilia Ribeiro, “rompe com o silêncio instituído para quem foi subalternizado” e, sobretudo, “nos faz refutar uma visão universal de mulher”. Ribeiro afirma a escrita das mulheres negras “parte de pontos diferentes e desiguais” (RIBEIRO, 2017, p. 65), referindo-se ao alto índice de feminicídio de mulheres negras, ao fato de que as mulheres negras ainda hoje são maioria no trabalho doméstico e terceirizado e que ainda ocupam lugares em situação de vulnerabilidade.

É nesse sentido que se pode entender o título de seu livro, “É fogo!”, possível referência às suas lutas como mulher negra e pobre, que buscava no estudo e no magistério mudar a sua vida e “ter um futuro”. No que segue, pretende-se ampliar as possibilidades de interpretação das narrativas autobiográficas na educação, discutindo e problematizando, a partir do enfoque dos Estudos Culturais, como as representações de docência de uma mulher negra e pobre são marcadas pelas construções de gênero e raça.

Intersecções entre Gênero, Raça e Docência

Primeiramente, na perspectiva teórica dos Estudos Culturais em Educação, as noções de gênero e raça serão entendidas enquanto construções sociais e culturais, históricas e contingentes, ou seja, que não possuem significados naturais e estáveis em si mesmo que fazem parte da construção de subjetividades e identidades.

Louro (2007) argumenta que o conceito de gênero surgiu para desestabilizar e questionar “verdades”, que não são biológicas, mas inventadas e sustentadas por meio de discursos e representações que circulam na cultura cotidianamente e que impõem aos sujeitos certos rumos pré-estabelecidos socialmente, que vão sendo inscritos e naturalizados nos corpos como verdades biológicas.

Sobre o conceito de raça, Stuart Hall (2003) argumenta que “a categoria de raça é uma construção política e social”, “uma categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão”, que tenta justificar as desigualdades em termos de distinções genéticas e biológicas e que transforma a diferença racial em um “fato” fixo e científico (p. 69). Nessa direção, Dagmar Meyer (2001) afirma que o conceito de raça está relacionado à produção de sentidos e critérios de pertencimento e se constitui como importante suporte de processos pelos quais se constroem fronteiras, que aproximam, separam e diferenciam grupos entre si, de forma a posicioná-los hierarquicamente, incluindo-os ou excluindo-os do acesso a privilégios simbólicos e materiais.

Em segundo lugar, para se entender os processos de profissionalização e feminização docente, é importante discutir a relação entre docência e gênero. Marisa Vorraber Costa (2006) argumenta que, a partir da segunda metade do século XIX, pode-se observar a feminização do corpo docente primário, que passa a ser “proclamado como adequado e recomendável aos contingentes femininos”. De acordo com a autora, “[...] são preceitos culturais tipicamente patriarcais e moralistas que contribuem para direcionar as mulheres ao trabalho docente” (VORRABER COSTA, 2006, p. 10). Nessa direção, Costa e Silveira (2006) destacam um ponto que tem sido enfatizado nas pesquisas sobre mulher e educação, a suposta associação entre “afetividade feminina” e o caráter da docência. Os atributos do amor e da ternura na docência feminina foram acionados nas representações sobre docência da personagem Maria, conforme relatado anteriormente.

De acordo com Guacira Louro (2014), ao longo da segunda metade do século XIX, uma variedade de discursos em prol da modernização da sociedade, pela construção da ordem e do progresso, pela higienização das famílias, pela formação dos cidadãos e pela elevação da nação, vai defender a educação e instrução das mães, vinculada à educação de seus filhos(as). Segundo Louro (2014, p. 100), esses discursos irão “[...] inicialmente, impor a necessidade de professoras mulheres e, gradativamente, favorecer a feminização da docência” tomando de empréstimo atributos tradicionalmente associados às mulheres, como o amor, a sensibilidade e o cuidado, “para ser reconhecido como uma profissão admissível ou conveniente” às mulheres.

Por outro lado, estudos como o de Kia Lilly Caldwell (2000), “fronteiras da diferença: raça e gênero no Brasil”, têm sugerido que, para melhor se entender a diversidade das experiências das mulheres

brasileiras, é preciso dar um enfoque maior para a “diferença” racial e para a relação entre raça e gênero. A autora argumenta que a maioria dos estudos feministas brasileiros não reconheceu a importância da raça e das diferenças raciais na constituição do gênero e das identidades das mulheres brasileiras e propõe pensar a combinação do racismo e do machismo através de uma interseccionalidade de fatores de opressão, que articula a discriminação de gênero e de raça e que implica em generificar a raça e racializar o gênero.

Também a escritora negra Conceição Evaristo (2005), em seu estudo sobre gênero e raça, argumenta que a escrita das mulheres negras explicita uma dupla condição, como mulher e negra, uma vez que o racismo combina-se com as hierarquias de gênero nas sociedades latino-americanas. Evaristo apropria-se de Luiza Bairros (2000) quando afirma que a experiência de opressão sexista das mulheres negras é vivida de acordo com “[...] a posição que ocupam numa matriz de dominação, onde raça, gênero e classe social interceptam-se em diferentes pontos” (2005, p. 461). De acordo com Bairros (apud Evaristo), essa formulação teórica permite “entender diferentes femininos” e refletir acerca da escrita das mulheres negras no Brasil.

As teorizações dos Estudos Culturais neste estudo fazem-se presentes nas articulações entre representações de raça e docência nas narrativas de Maria Helena Vargas da Silveira, em que foi possível mapear algumas representações sobre formação e prática docente, denúncias de estereótipos, preconceitos e discriminações raciais, que marcaram a sua trajetória docente. Uma primeira referência à discriminação nas narrativas de Maria ocorre no momento de seu estágio no Curso do Magistério, quando adoeceu antes de graduar-se. O narrador conta que Maria tivera uma pleurisia, momento em que foi representada de forma negativa e estereotipada pelas colegas e “[...] muito discriminada por alguns que não se aproximavam de Maria, pois não tinham certeza se os seus pulmões estavam curados” (SILVEIRA, 1987, p. 79). O narrador relata as dificuldades encontradas por Maria durante o estágio: “Estágio era estágio, nenhuma remuneração, nenhuma ajuda de custo, não havia vocação que continuasse assim, sabendo que faltava comida dentro de casa, dinheiro para ajudar a pagar o aluguel do barraco, não dava mesmo” (SILVEIRA, 1987, p. 80). É dessa forma, como aluna pobre do Curso Normal, que Maria constrói suas vivências no magistério.

As representações sobre raça estão também presentes quando relata que, ao chegar em São Lourenço do Sul, foi advertida de que “a cidade não gostava de negros” e descobriu mais tarde que “eram os professores negros que não se assumiam em sua negritude” (SILVEIRA, 1987, p. 90), uma referência ao impacto do processo de branqueamento entre professores negros. Mais tarde, Maria descreveria o processo de branqueamento entre os negros de classe social mais privilegiada: “a negritude que tinha uma situação financeira mais privilegiada, que era menos pobre, passava por um processo de branqueamento” e denunciava os preconceitos nos clubes negros que não queriam aceitar a escola de samba e o carnaval:

No barraco do Zé Cachaça e da tia Rosa [seus pais], ficavam as fantasias escondidas para os meninos caírem na gandaia. Os meninos estavam sendo proibidos de ser negros e o velho relho rolava no casarão, depois de “caírem no mango”, como falava sua tia Judite. Negros apanhando porque gostavam de sambar na via pública ... E era carnaval...E era natural acontecer em famílias de negros cujos lordes, compravam à força, através dos filhos, a pseudo brancura. Maldade? Nem pensar... Era a convicção primitiva e séria de libertar a família, tornando-a cada dia menos preta, pois preto só perdia (SILVEIRA, 1987, p. 109).

No entanto, apesar do contexto de branqueamento da sociedade local, Maria autodeclarou-se preta, talvez seguindo os exemplos de seu avô gráfico da imprensa negra de Pelotas, de sua tia professora e também marcada pelas vivências de negritude nos clubes e bailes negros que frequentou. Assim, manifesta-se o narrador sobre a negritude de Maria:

Maria estava bem convicta de que era uma preta, isto já evitaria maiores problemas existenciais. Estar convicta de que era preta significava aceitar-se a si própria e, quando as pessoas se aceitam, há mais chances de aceitar o outro, coisa tão necessária no Magistério (SILVEIRA, 1987, p. 91).

Enquanto professora em São Lourenço do Sul, Maria construiu representações sobre suas vivências de negritude em clubes negros: “Havia se aliado a muitos rastros, identificando-se com a negritude do ‘13 de maio’, um clube só de negros, viajando para Boqueirão. Camaquã, numa doce vida, dizendo sempre sim em todos os bailes para todos os pretos, senão o pau rolava” (SILVEIRA, 1987, p. 95).

Já em Porto Alegre, frequentando como aluna a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no 4º ano de Pedagogia, autodefinia-se: “[...] não passava do que já era: pobre, professora e estudante universitária, usando alpargatas surradas ou um par de botas de camurça como um cowboy sem graça, longe do rodeio” (SILVEIRA, 1987, p. 104), ela estava longe da rua dos trilhos, da mãe, de toda a gente de Pelotas. Pode-se observar que suas representações identitárias estão fortemente marcadas pela sua classe social, pela sua origem humilde, filha de uma costureira e de um biscateiro, moradora da rua dos trilhos em Pelotas. Em seus relatos, Maria questionou representações tradicionais sobre o gênero feminino. Por exemplo, quando se refere às memórias das moças que conheceu em São Lourenço:

(...) ficaram a doçura, a inteligência e a simplicidade de Eliana, feminina e delicada, fazia qualquer um acreditar que mulher tem que expressar brandura, suavidade, mesmo que por dentro traga uma fortaleza de aço” (SILVEIRA, 1987, p. 96).

Maria revela, nesse excerto, tensões nas representações de gênero, mais especificamente, entre as oposições delicadeza versus força, que atravessam as construções do gênero feminino. Questiona as representações tradicionais do feminino associadas à maternidade e critica abertamente:

[...] os acomodados que viam na fêmea somente a utilidade de procriar, cuidar da casa, ficar na casa ou sair para se socar em outra casa de comadre, do pessoal do clube, outra casa de comércio, cabelereiro, enfim, parando em cima da vida, em cima das casas, protegendo-se do mundo lá em baixo (SILVEIRA, 1987, p. 97).

Ao lembrar a docência na escola do Morro da Cruz, Maria também constrói representações positivas de algumas companheiras de trabalho. Cita os nomes de Neuza e Frankelina, “duas criaturas, duas lideranças lindas, a simpatia, o amor ao próximo, o sorriso e a doação”, reafirmando sua crença na docência feminina como doação. Maria também denunciou a violência de gênero contra a mulher, no caso do feminicídio de sua colega Neuza, crime amplamente definido como assassinato de mulheres, que foi e continua sendo uma marca da sociedade brasileira. Assim, relata:

Neuza foi assassinada por um major da Aeronáutica, o marido machão até agora impune que estraçalhou a flor que perfumou a sua vida, deixando dois rebentos vivos, violentados, em piores condições de perda do que os alunos do morro pelos quais Neuza lutava (SILVEIRA, 1987, p. 124).

As representações sobre raça aparecem também vinculadas a questionamentos sobre a representatividade negra no ensino superior, até hoje um tema polêmico, devido a persistente desigualdade de representação de negros nas Universidades brasileiras. Maria afirma que:

(...) ficava pensando nos manos. Porque só dois ou três pretos eram bichos? Onde estavam os outros? Era o mínimo de pretos para o total de brancos. Em realidade com continuava a escravidão. O que estava sendo negado aos manos? Quem sabe a coragem de ingressar numa faculdade tão cara que nem poderiam pagar, assim como Maria que se muniu somente de coragem? Tinha a certeza de que só pagaria o curso depois que o terminasse, mas foi junto com aquela massa, querendo subir as escadas com as pernas bambas. Tinha que tentar (SILVEIRA, 1987, p. 103).

Enquanto professora do Morro da Cruz, Maria denunciou práticas racistas ocorridas na então Delegacia de Ensino da Capital, quando para lá se encaminhava para resolver assuntos pedagógicos:

Quando chegava na porta já lhe indicavam rapidamente, a sala das serventes. Maria sorria (...) e se poderia naquela sala arranjar um visto para o plano pedagógico. A porteira levava um susto e acabava lhe indicando a entrada correta. Que barra! Negro tem que ser servente do colégio, está predestinado a escravo, pelo menos pensavam assim as porteiras da delegacia de Ensino, que não recebem um treinamento de recepção onde esteja incluído: negro também pode ser professor, supervisor, orientador” qualquer coisa que não seja somente o trabalho braçal, com todo o respeito pela atividade manual, pelo trabalho duro (SILVEIRA, 1987, p. 129).

Conceição Evaristo (2005), em seu estudo sobre representação e autorrepresentação de mulheres negras na literatura brasileira, apropria-se de Sueli Carneiro (2003, p. 50) para afirmar que “[...] as mulheres negras fazem parte de um contingente de mulheres que são representadas como antimusas da sociedade brasileira, porque o modelo estético de mulher é o da mulher branca” (CONCEIÇÃO EVARISTO, 2005, p. 54). Entre as representações racializadas mais recorrentes das mulheres negras na literatura, cita-se as como empregadas domésticas e serventes, que, ao circularem na cultura, acabam naturalizando imagens subalternas e negativas das mulheres negras.

As narrativas autobiográficas da personagem Maria denunciam o racismo e o preconceito racial na educação sofridos também por ela. Em 1977, ela narra “delegada de ensino racista, diretor racista em pleno morro cheio de negros”, e relata as práticas racistas acionadas pela diretoria da escola, contra ela, professora negra do Morro da Cruz:

Como não podia expurgar a preta do colégio onde trabalhava, armou uma cilada, uma trama, coisa bem característica da cúpula do magistério. Foi qualquer coisa tipo ataque pessoal direcionado a intimidar para fazer cair o ânimo. Sem deslizes na vida profissional, Maria foi chamada de prostituta, pois não havia outro modo de lhe pisarem. (...) Maria, a negra, era a prostituta, mesmo tendo lar e um companheiro. Só não era casada, foi o quanto bastou para ter que prestar explicações na IV Área Educacional (...) negro fazendo sucesso profissional geralmente é apontado como como qualquer coisa no magistério, de prostituta a anarquista. O preconceito rolava solto... (SILVEIRA, 1987, p. 129).

Por último, quando discorre sobre os chamados excedentes, professores que, no ano de 1985, tiveram 48 horas para escolher uma nova escola para lecionar, porque estavam engajados na luta pela educação, Maria revela que foi uma das professoras excedentes. Declarou-se cansada e desencantada: “[...] que forças tenho para, depois de 25 anos de carreira, encarar uma mudança de escola? Como supervisionar uma área totalmente desconhecida? Que comunidade é esta para onde vou?” (p. 143) Conta que o mesmo poder de onde recebeu o fono de excedente, porque era uma anarquista e agitadora, lhe enviou uma mensagem lhe parabenizando “pela organização e apresentação do planejamento” (SILVEIRA, 1987, p. 143).

Conforme a pensadora afro-americana Kimberlé Crenshaw (2002), “a interseccionalidade é uma abordagem metodológica que possibilita aos sujeitos analisarem as várias realidades existentes entre os grupos sociais historicamente excluídos” (p. 90) e pode ser identificada nas narrativas do livro “É Fogo!”. O conceito da interseccionalidade de gênero e raça perpassa a existência da mulher negra desde o seu nascimento até a vida adulta, quando essa intersecção é mais acentuada por negarem acesso, mesmo que de forma velada, às mulheres negras em tarefas que não sejam subalternas.

No que se refere à condição de docente, a mulher negra é frequentemente questionada e desqualificada, representada como incapaz de pensar, refletir e de assumir cargos de gestão e liderança. Embora a docência seja exercida prioritariamente por mulheres, elas são mulheres brancas de classe média.

Nessa direção, Cleonice Nascimento (2012) argumenta que “no que se refere à trajetória de trabalho das professoras negras, geralmente acredita-se que elas não têm competência e capacidade intelectual para assumir cargos de chefia”. Esse estereótipo negativo sobre a falta de capacidade intelectual das mulheres negras é circular na cultura, desde o fim da escravidão, como forma de desqualificá-las no mercado de trabalho e na vida cultural e acadêmica.

Nesse sentido, torna-se importante ponderar por que a escola, como um espaço que se propõe plural, não recebe de forma igualitária às professoras negras? Uma representatividade maior entre professoras brancas e professoras negras é também fundamental para os alunos e alunas negros(as), de forma a criar condições propícias para promover identidades negras afirmativas.

Considerações Finais

As narrativas autobiográficas da escritora e professora negra Maria Helena Vargas da Silveira demonstram, em primeiro lugar, o entrelaçamento de suas memórias individuais e de uma escrita de si, com suas vivências de formação e docência na História da Educação no Rio Grande do Sul.

Em segundo lugar, a partir das teorizações dos Estudos Culturais, pode-se observar que suas narrativas autobiográficas revelam o quanto representações estereotipadas de gênero e de raça, dificultaram, e ainda dificultam, a trajetória escolar e o acesso à docência às mulheres negras. Tal fato tem sido historicamente silenciado nas narrativas da História da Educação, ainda dominadas por perspectivas e relatos homogêneos de professoras majoritariamente brancas.

Por outro lado, esse estudo demonstra também que as narrativas autobiográficas de mulheres negras podem ser interpretadas como estratégias de resistência e de superação de um narrar-se que reconstrói solidariedades e possibilidades de ascensão social, apesar do racismo e do sexismo das estruturas dominantes. Nesse sentido, a contribuição desse estudo vincula-se, particularmente, à especificidade do lugar de fala de Maria Helena da Silveira e de sua personagem principal Maria, no livro ‘É Fogo!’, cujas narrativas autobiográficas visibilizam as singularidades de trajetórias de mulheres negras na sua formação e docência. Dessa forma, pretende-se contribuir para um entendimento não-essencialista da construção de identidades docentes, que se complexificam quando se considera a interseccionalidade de gênero e raça na formação e na docência.

Referências

- ABRAHÃO, M. H. M. B. Pesquisa (auto)biográfica: tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 201-224.
- ABRAHÃO, M. H.M. B. **Profissionalização docente e identidade** – a invenção de si. Educação. Porto Alegre/RS, número especial, 2007, p. 163-185.
- AMARAL, G. L.; LOUZADA, M. C. dos S. Memórias de Normalistas: Uma reflexão sobre a formação de professoras primárias nas décadas de 1950 e 1960, **Momento**, v. 25, n. 2, p. 145-158, jul/dez 2016.
- CALDWELL, K. L. Fronteiras da Diferença: Raça e Mulher no Brasil. **Revista Estudos Feministas**, v. 8, n. 2. 2000.

- ESCOBAR, G. V. **Clubes Sociais Negros: lugares de memória, resistência negra, patrimônio e potencial.** Dissertação, Mestrado em Patrimônio Cultural, Universidade Federal de Santa Maria, 2010.
- EVARISTO, C. Gênero e Etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: Nazilda M. de B. M. & Liane S.(Orgs). **Mulheres do Mundo: Etnia, Marginalidade e Diáspora.** João Pessoa: UFPB, Ideia/Editora Universitária, 2005.
- EVARISTO, C. Da representação à auto representação da mulher negra brasileira na literatura. **Revista Palmares: cultura afro-brasileira**, Brasília, ano 1, n. 1, p. 9-13, ago, 2005.
- FISCHER, B. T. D. (Org). **Tempos de Escola: Memórias.** Vol. II. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber, 2011.
- HALL, S. A questão multicultural. In: Liv Sovik (Org). **Da Diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.
- HALL, S. **Cultura e Representação.** Daniel Miranda e William Oliveira, tradução. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.
- JOSSO, M-C. Prefácio. In: SOUZA, E. C.; MENNA-BARRETO, M. H. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.
- KAERCHER, G. As representações do/a professor/a negro/a na literatura infanto-juvenil ou sobre os fluxos das águas... In: SILVEIRA, R. M. H. **Professoras que as histórias nos contam.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- LEJEUNE, P. **O Pacto Autobiográfico: De Rosseau à Internet.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- LOURO, G. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, n. 46, p. 201-218, 2007.
- LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- MEYER, D. E. Etnia, raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais. In: Costa, M. V.(Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo.** Rio de Janeiro, RJ: DP&A. 2001, 69-84.
- MIGNOT, A. C. V.; Maria H. C. B.; M. T. S. C. Tecendo Educação, História, Escrita Autobiográfica. In: MIGNOT, A. C. V.; Maria H. C. B.; Maria T. S. C. (Orgs). **Refúgios do Eu: educação, história, escrita autobiográfica.** Florianópolis: Editora Mulheres, 2000.
- MIGNOT, A. C. V.; Maria T. S. C. (Orgs). **Práticas de Memória Docente.** São Paulo: Cortez, 2003.
- NASCIMENTO, C. F. do. **Histórias de Vida de Professoras Negras: Trajetórias de Sucesso.** Dissertação, Mestrado em Educação – Universidade Federal do Mato Grosso/MT, 2012.
- RIBEIRO, D. **O Que É Lugar De Fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017.
- SILVA, F. O. **Os negros, a constituição de espaços para os seus e o entrelaçamento desses espaços: associações e identidades negras em Pelotas (1870-1943).** Dissertação, Mestrado em História, Pontifícia Universidade Católica/RS, 2011.
- SILVA, F. O. **As lutas políticas nos clubes negros: culturas negras, cidadania e racialização na fronteira Brasil-Uruguaí no pós-abolição (1870-1960)** Tese, Doutorado em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- SILVEIRA, R. M. H. Apresentação. In: SILVEIRA, R. M. H. **Professoras que as histórias nos contam.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SILVEIRA, M. H.V. **É Fogo.** Porto Alegre: M. H. da Silveira, 1987.
- SILVEIRA, M. H.V. **Helena do Sul: Rota Existencial.** Fundação Cultural Palmares, 2007.
- STHEPHANOU, M. Nem uma coisa, nem outra ou nenhuma. (Re)invenções e reminiscências escolares. A modo de prefácio. In: FISCHER, B. T. D. (Org). **Tempos de Escola: Memórias.** v. II. São Leopoldo: Oikos; Brasília; Liber, 2011.

PINEAU, G. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Tempos, Narrativas e Ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

VIÑAO, A. A modo de prologo. Refúgios del yo, refúgios de otros. In: MIGNOT, A. C. V.; Maria H. C. B.; Maria T. S. C. (Orgs). **Refúgios do Eu**: educação, história, escrita autobiográfica. Florianópolis: Editora Mulheres, 2000.