

LAUDELINA DE CAMPOS MELLO:

Histórias de Vida e Demandas do Presente no Ensino de História

FERNANDA NASCIMENTO CRESPO*

RESUMO

O currículo de história tem sido um espaço de grandes tensionamentos no que se refere às questões racial e de gênero e muitas iniciativas que visam a atender a essas demandas no âmbito escolar têm encontrado, na prática, os obstáculos da essencialização e da folclorização das diferenças, reafirmando estereótipos. Neste estudo, que consiste em uma parte da nossa produção junto ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHist-UERJ), apostamos nos usos do biográfico como um instrumento potencialmente fecundo no que tange à superação desses entraves e, mais especificamente, nas histórias de vida de Laudelina de Campos Mello como um recurso para a construção de conhecimentos históricos sobre o nosso país.

Palavras-chave: Usos do Biográfico; Ensino de História; Mulher Negra.

ABSTRACT

The history curriculum has been a large space tensions regarding to racial issues and gender and many initiatives to meet these demands in the school have found in practice, the obstacles of essentialization and folklorization differences, reaffirming stereotypes. With this study, part of our production with the Professional Master in Teaching of History (ProfHist- UERJ), we bet on biographical uses as a potentially fruitful instrument for overcoming these barriers and, specifically, the life stories of Laudelina de Campos Mello as a resource for the construction of historical knowledge about our country.

Keywords: Biographical Uses; History Education; Black Woman.

* Mestranda do Programa Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHist), vinculada à Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sob orientação da Prof^a. Dr.^a Marcia de Almeida Gonçalves.
Email: nandacrespo@gmail.com

Apresentação

O ano era 1988 quando as trabalhadoras domésticas foram finalmente reconhecidas enquanto profissionais e puderam fundar sindicatos no Brasil. Dona Nina já completava mais de meio século de luta junto a essa categoria e ainda permanecia como grande articuladora de suas reivindicações no ensejo da feitura e promulgação da Constituição Cidadã. Laudelina de Campos Mello fundou em 1936 a primeira Associação de Empregadas Domésticas do nosso país, na cidade Santos, onde residia àquela época e especialmente por essa militância, que perpassou tantas conjunturas políticas diferentes, seu nome é tido ainda hoje como referência¹.

Nascida em 1904 na cidade de Poços de Caldas, em Mina Gerais, a vida da pequena Nina, neta de escravizados, fora embalada pelas opressões de um projeto de país que não contava com a sua presença. Desenvolveu-se a chamada Primeira República, inicialmente sob o comando das espadas dos militares e posteriormente sob o cabresto da aristocracia rural brasileira e com ela a elaboração de projetos nacionais que sustentavam o Brasil como uma nação branca em seu cerne e os africanos e seus descendentes, recém-libertos, como elementos estrangeiros a essa nação. Influenciados pelos motes da *eugenia* - teoria científica que adapta o darwinismo à esfera do social - alguns destes projetos previam solucionar os problemas da sociedade brasileira eliminando as “raças inferiores”, ou seja planejavam o triunfo do embranquecimento para a regeneração de um Brasil que consideravam “atrasado” na perspectiva positivista de progresso. Assim, a cidadania, intrínseca a qualquer república de fato, não fora pensada para esses sujeitos.

A situação da mulher negra no pós-abolição é ainda mais peculiar. Como reflete Bebel Nepomuceno², apesar da virada do século XIX para o XX ser marcada por uma série de conquistas das mulheres seja no mundo do trabalho, na esfera política ou mesmo no que tange à sexualidade e aos direitos reprodutivos, tais avanços não podem ser levados em conta plenamente para pensar mulheres como Laudelina. Aliás, o próprio feminismo, durante a primeira metade do século XX, tinha um discurso essencialista a respeito das mulheres, ou seja não levava em conta as diferentes necessidades e demandas que existem entre elas. Cláudia Pons Cardoso afirma que

[...] o movimento feminista no Brasil procurou construir seu legado de lutas a partir de tendências americanas e européias, neste sentido destacou mulheres e reivindicações que correspondessem àquelas tendências (...) as produções feministas, de modo geral, são evasivas no trato teórico da relação entre gênero e raça no Brasil, na importância das diferenças raciais na constituição de gênero e das identidades das mulheres. E principalmente a falta de estudos nesta área oculta a discussão sobre o privilégio de ser mulher branca, em uma sociedade racista³.

Enquanto mulheres brancas, de grupos sociais privilegiados, conquistavam gradativamente os espaços públicos e um mercado de trabalho ocupado quase que exclusivamente pelos homens brancos até então, mulheres negras como Laudelina já eram íntimas das ruas e não foram absorvidas por um mercado de trabalho formal. Como um legado dos tempos de escravidão - quando eram muito comuns as cenas de mulheres negras vendendo quitutes nas ruas, trabalhando como lavadeiras ou prestando serviços

1 BERNARDINO-COSTA, Joaze. *Sindicatos das trabalhadoras domésticas no Brasil: teorias da descolonização e saberes Subalternos*. Tese (doutorado em Sociologia). Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

2 NEPOMUCENO, Bebel. “Mulheres Negras - protagonismo ignorado” In: PINSKY, Carla Bassanezi e PEDRO, Joana Maria. *Nova História das Mulheres*. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

3 CARDOSO, Cláudia Pons. “História das mulheres negras e pensamento feminista negro: algumas reflexões”, *Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder*. Florianópolis, de 25 a 28 de agosto de 2008, p.2 e 4.

domésticos de toda sorte - no pós-abolição, delas já se esperava a presença nos espaços públicos e a prestação de serviços, porém a elas eram oferecidas as oportunidades de menor prestígio, menor remuneração e que não contavam com nenhuma garantia ou direitos:

Achegada do novo século encontrou-as trabalhando como pequenas sítiantes, agricultoras, meeiras, vendedoras de leguminosas e demais produtos alimentícios nas ruas das cidades brasileiras. Muitas delas viviam em lares sem presença masculina, chefiando a casa e providenciando o sustento dos seus. Outras trabalhavam para famílias de mais posses como criadas para todo o serviço. Algumas haviam conseguido acumular patrimônio, formar núcleos familiares estáveis, criar redes de solidariedade e comunidades religiosas. Ao contrário do prescrito para a mulher idealizada da época, as negras circulavam pelas ruas, marcando a seu modo presença no espaço público⁴.

O mercado de trabalho no pós-abolição, para Nepomuceno, apresentava-se como um dos campos em que o preconceito racial mais ficava latente. O critério racial de seleção dos empregadores ia ao encontro das políticas oficiais de branqueamento. Os negros eram preteridos aos imigrantes europeus e seus descendentes mesmo para a execução de atividades subalternas. Havia grande euforia entre as patroas brasileiras em contratar domésticas de pele clara, por exemplo; porém a presença da mulher negra nos serviços domésticos permanece predominante, visto que poucas eram as imigrantes européias dispostas a enfrentar as humilhações, o salário ínfimo, as extensas jornadas de trabalho e os abusos sexuais recorrentemente cometidos contra estas trabalhadoras⁵.

As dificuldades vividas pelas trabalhadoras domésticas foram vivenciadas por nossa protagonista desde cedo. Apesar de aos 16 ou 17 anos ter começado a exercer trabalho doméstico remunerado, desde os 7 anos aproximadamente, a pequena Nina já desempenhava funções em sua própria casa enquanto sua mãe trabalhava como lavadeira em um hotel. Com 12 anos já desempenhava a função de pajem esporadicamente além de cuidar dos próprios irmãos. Chamada pelo ministro do trabalho Jarbas Passarinho no ano de 1967 de o “terror das patroas”, Laudelina teve sua vida marcada pela luta por melhores condições de trabalho para as domésticas e pelos direitos da população negra em nosso país⁶.

Sua atuação política fora marcada pelas relações com diversos militantes negros, comunistas e sindicalistas e o contato e interlocução com as várias organizações políticas distintas como a Frente Negra Brasileira, o Partido Comunista e o Teatro Experimental do Negro fazem parte das suas histórias. Organizações recreativas e educativas voltadas para a afirmação do povo negro, como o concurso de beleza Pérola Negra, o Clube 13 de Maio e a Escola de Bailados Santa Efigênia foram obras de sua criação e articulação⁷.

Apenas aos 87 anos Vó Nina finaliza sua longa caminhada repleta de lutas e negociações e, a esta altura, a República já colecionava projetos e feições. Nossa personagem, por sua vez, colecionava histórias sobre racismo, afirmação e resistência; sobre negação e conquista de cidadania; sobre a luta e a conquista de direitos trabalhistas; sobre a assimetria referente às relações de gênero e as táticas desenvolvidas frente a isso. Até mesmo uma participação no movimento de defesa passiva e auxiliar na II Guerra Mundial - e a sobrevivência a um tiro - constam nessa lista⁸

Sobre ela, Cláudia Pons Costa afirma:

4 NEPOMUCENO, *op.cit.*, p.383.

5 *Idem, Ibidem.*

6 PINTO, Elisabete Aparecida. *Etnicidade, gênero e educação: a trajetória de vida de Laudelina de Campos Mello (1904-1991)*. São Paulo: Anita Garibaldi, 2015.

7 *Idem, Ibidem.*

8 *Idem, Ibidem.*

seu protagonismo e importância na luta dos direitos das empregadas domésticas são desconhecidos por muitas/os, isso porque, como ressalta Collins, “grupos desiguais em poder são correspondentemente desiguais na possibilidade de fazer seus pontos de vista conhecidos por si mesmos e por outros”.

A relação irremissível entre saber e poder é assunto de destaque para Michel Foucault que, em *Vigiar e Punir*, afirma: “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”¹⁰. Esse é também um pressuposto que embala as reflexões relacionadas ao ensino de história que aqui desenvolvemos. Um estudo sob a ótica de Laudelina consiste na inserção de nós docentes na disputa pela fixação de novos sentidos à nossa história. Compreendemos que o pouco conhecimento das lutas travadas por Laudelina de Campos Mello em nosso país, denunciado por Costa, é um exemplo nítido da assimetria de poderes revelada nos currículos escolares.

O Poder de Atribuir Sentidos

Na perspectiva pós-estruturalista da teoria de currículo¹¹, a disputa por poder é a disputa pela fixação de sentidos. Nada é real antes do discurso, ou seja, é a linguagem que constitui o real ao dar sentido às coisas.

...o significado não é, da perspectiva pós-estruturalista, pré-existente; ele é cultural e socialmente produzido. Como tal, mais do que sua fidelidade a um suposto referente, o importante é examinar as relações de poder envolvidas na sua produção (...) Uma análise derridariana do processo de significação combina-se aqui com uma análise foucaultiana das conexões entre poder e saber para caracterizar o processo de significação como não apenas instável, mas também como dependente de relações de poder¹².

Nessa visão, as relações de poder que marcam hoje a sociedade não são dicotômicas e nem bem definidas estruturalmente; constituem-se em uma arena de conflitos infínitos onde micropoderes se posicionam sempre de forma assimétrica. Por esse prisma, o currículo é entendido como um “discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que ao mesmo tempo reitera sentidos postos por tais discursos e os recria.”¹³ Ou seja, sendo um discurso oriundo da relação assimétrica entre poderes, o currículo atua na atribuição de significados, criando e enunciando sentidos e identidades tanto pelo que é abordado quanto pelo que é omitido,

9 COSTA, Claudia Pons. “História das mulheres negras e pensamento feminista negro: algumas reflexões”, *Fazenda Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder*. Florianópolis, de 25 a 28 de agosto de 2008. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST69/Claudia_Pons_Cardoso_69.pdf, p.6. Acessado em abril de 2016.

10 FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p.30.

11 Segundo Tomaz Tadeu da Silva “não se pode falar propriamente de uma teoria pós-estruturalista do currículo mesmo porque o pós-estruturalismo tal como o pós-modernismo rejeita qualquer tipo de sistematização. Mas há certamente uma atitude pós-estruturalista em muitas das perspectivas atuais sobre o currículo (...) a atitude pós-estruturalista enfatiza a indeterminação e a incerteza também em questões de conhecimento. O significado não é...pré-existente; ele é cultural e socialmente construído. A perspectiva pós-estruturalista abandona a ênfase na “verdade” para destacar em vez disso, o processo pelo qual algo é considerado como verdade. A questão não é pois saber se algo é verdadeiro, mas, sim de saber porque esse algo se tornou verdadeiro” Cf. SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p.122 e 123.

12 SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p.123.

13 LOPES, Alice Casemiro e MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011, p.41.

silenciado. Atento ao caráter político do dito e do não dito, Amilcar Araújo Pereira chama a atenção para um caso de silenciamento que marca profundamente a sociedade brasileira:

Os negros compõem mais da metade da nossa população, mas as histórias de suas lutas e de sua participação na sociedade ainda são pouco conhecidas e estudadas nas escolas e universidades. Essa escassez de memórias e histórias nos espaços de aprendizagem dificulta as construções identitárias positivas pelos indivíduos deste grupo¹⁴.

Pereira sublinha a importância de dar ênfase às lutas da população afro-brasileira frente às injustiças que lhes foram impostas em diversos contextos como via de desnaturalização da sua associação exclusiva à escravidão, à submissão e à resignação e destaca a responsabilidade da escola em romper com a propagação dessas ideias visando à superação da desigualdade racial que causa tantos prejuízos à nossa sociedade. Apesar de algumas mudanças já estarem em curso, as narrativas construtoras de conhecimento histórico escolar hegemônicas ainda abordam a história do Brasil sob uma perspectiva eurocêntrica, ou seja atribuindo papel central aos europeus e seus descendentes. Hebe Mattos demonstra preocupação quando afirma que “os povos africanos não são considerados a partir de suas culturas de origem, encontros e desencontros com europeus e nativos americanos, mas fundamentalmente a partir de seu papel de força de trabalho na sociedade colonial escravista¹⁵.”

O texto curricular, entendido aqui de forma ampla - o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas - está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial¹⁶.

A força que as demandas do movimento negro tomam na esfera educacional brasileira, sobretudo a partir da década de 1980 - e cujo resultado mais evidente é a instituição da Lei 10639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas - está diretamente relacionada ao questionamento de uma suposta universalidade do conhecimento escolar e às pressões de grupos politicamente minoritários pela valorização de seus saberes e histórias. A história, como disciplina escolar imbricada em suas responsabilidades epistemológicas e axiológicas, é visada pelos setores em disputa. Desta forma, como defende Warley da Costa, temos postas no âmbito do currículo de história “as tensões entre as demandas do presente e as ‘raízes’ do passado, o embate entre a história nacional e a história dos grupos que reivindicam maior visibilidade nesse espaço enunciativo.”¹⁷

Outra demanda atual que tensiona o ensino de história cada vez com maior intensidade se refere aos movimentos feministas. Desde sua constituição como disciplina, a história apresenta majoritariamente homens como protagonistas de suas narrativas. Seja ao tratar de trajetórias individuais - elegendo “grandes heróis” e elencando cronologicamente seus feitos - ou quando, em outra perspectiva, trabalha com sujeitos sem nomes próprios

14 PEREIRA, Amilcar Araujo. “Resistência também dentro da escola”, *Revista de História da Biblioteca Nacional*, nº101, fev/2014, p.80.

15 MATTOS, Hebe Maria. “O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil” In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p.133

16 SILVA, *op.cit.*, p.101,102.

17 COSTA, Warley da. A Escrita Escolar da História da África e dos Afro-Brasileiros: Entre Leis e Resoluções. In. PEREIRA, Amilcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (org.). *Ensino de História v/hjke Culturas Afro-brasileiras e Indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p.218.

- como operários e camponeses, por exemplo -, as mulheres não aparecem nos textos principais de nossos manuais didáticos, não desempenham protagonismo em nossas narrativas. Rachel Soihet e Joana Maria Pedro nos lembram que categorias como “gênero”, “mulher” ou “mulheres” entram no âmbito da História tardiamente e afirmam que:

Grande parte deste retardo se deveu ao caráter universal atribuído ao sujeito da história, representado pela categoria “homem”. Acreditava-se que, ao falar dos homens, as mulheres estariam sendo, igualmente, contempladas, o que não correspondia à realidade. Mas, também, não eram todos os homens que estavam representados nesse termo: via de regra, era o homem branco ocidental. Tal se devia à modalidade de história que se praticava, herdeira do iluminismo¹⁸.

Este atraso se reflete e traz profundas marcas para o ensino de história. Quando figuram nestes materiais, as mulheres ocupam pequenos boxes ou textos complementares. Mesmo diante de pressões das históricas lutas feministas, é muito comum que às mulheres sejam reservadas, apenas, “curiosidades históricas” da esfera do privado apresentadas anexas às narrativas principais. Acreditamos que essa desigualdade expressa no âmbito dos currículos escolares reflete e sustenta as condições de desigualdade de gênero que produzem identidades negativas relacionadas às mulheres e as privam do pleno exercício de sua cidadania.

Apesar de os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), desde fins da década de 1990, preocupados com mudanças qualitativas e de formas de atualização dos conteúdos para o Ensino Básico, já apontarem o “gênero” como um de seus temas transversais, nos currículos de história, usualmente trabalhados, as mulheres são abordadas como coadjuvantes, como entradas para histórias supérfluas, como um “Outro”, deixando claro o padrão autocentrado do “Eu” masculino. Suely Costa considera problemático o fato de o “gênero” se apresentar nos PCN’s atrelado unicamente à questão da “Orientação Sexual” e propõe uma reflexão sobre as contribuições dessa conceituação para o ensino de história. A autora destaca os impactos teórico-metodológicos que o “gênero”, afinado com as críticas aos modelos explicativos universais, suscita na produção de conhecimento histórico na medida em que desnaturaliza, ou seja, expõe o caráter político das relações entre homens e mulheres¹⁹.

Vozes inaudíveis, ampliadas através dessa orientação, denunciariam o quanto a historiografia de diferentes épocas havia mantido tantos sujeitos históricos, inclusive as mulheres, silenciados e invisíveis, com a crítica de noções que têm localizado os homens na esfera da cultura e no mundo público e as mulheres na da natureza e no mundo privado. A construção historiográfica, assim, daria sempre visibilidade aos homens e esconderia as mulheres. O conceito de gênero produziu o reexame dos sistemas de poder e subordinação²⁰.

Costa defende o gênero enquanto categoria de análise profícuca no que tange às desconstruções que devem constar como metas de um ensino comprometido com a ruptura de “antigos modos de pensar a história” e atenta para a responsabilidade de construir narrativas que não contribuam para a disseminação de preconceitos e discriminações²¹. Corroboramos a ideia de que um dos papéis desempenhados pelo currículo é o de artefato de gênero, na medida

18 SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. “A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero”, *Revista Brasileira de História*. nº 54, vol. 27. São Paulo: ANPUH, jul.-dez, 2007, p.284.

19 COSTA, Suely. “Gênero e História” In. ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. (orgs.) *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

20 *Idem*. “Conceito de gênero e ensino da história”, *X Encontro Regional de História. ANPUH- RJ. História e Biografias*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2002, p.3. Disponível em: <http://site.anpuh.org/index.php/encontros-regionais/encontros-anpuh-rio/x-encontro-regional-de-historia-2002>. Acessado em abril de 2016.

21 *Idem*. “Gênero e História” In. ABREU & SOIHET, *op.cit*.

em que é produto e também produtor das relações entre masculino e feminino e, como afirma Silva, não atentar para essa faceta é optar por análises limitadas desse artefato²². Acreditamos, todavia, que as narrativas históricas didáticas ainda hoje hegemônicas - apesar de alguns avanços - desempenhem um papel menos crítico do que o que lhes caberia com relação a essas temáticas.

Martha Abreu e Hebe Mattos²³ atentam para o fato de que documentos oficiais regulatórios da educação brasileira demonstram desde a década de 1990 a preocupação por parte do governo federal em dialogar com demandas de grupos politicamente minoritários, o que fica notadamente registrado nos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais de 1996 e 1999, nos quais já constam termos como *pluralismo cultural* e *diversidade*. A adoção destes termos e outros, como o **multiculturalismo**, tornou-se recorrente em textos curriculares e em debates sobre o tema revelando preocupações que as novas disposições trouxeram aos profissionais envolvidos no campo educacional. Todavia, Ana Canen alerta para as armadilhas que podem representar determinadas interpretações do conceito de multiculturalismo, as quais, segundo ela, ao invés de atuar na oposição a preconceitos podem acabar perpetuando-os²⁴.

Dentre as interpretações equivocadas deste conceito apontadas por Canen, destacamos aquela que reduz o multiculturalismo ao folclorismo no currículo, ou seja, à momentos específicos do calendário escolar, como “feiras de culturas, celebração do Dia do Índio, da Consciência Negra” dentre outros e, assim, conservam a ótica do exotismo relacionada à povos não-brancos. Nessa perspectiva o cerne continua sendo a identidade essencializada do homem, branco, europeu, tomada como norma. Outras perspectivas do multiculturalismo que Canen aponta como perigosas para os currículos são aquelas que se limitam a ações de reparação; as que ignoram “as diferenças dentro das diferenças” e também as que resultam em uma guetização curricular, em que determinados grupos se atêm exclusivamente aos estudos de seus padrões culturais específicos.

Tomaz Tadeu da Silva²⁵ adverte que o multiculturalismo meramente associado à “tolerância”, à proclamação da existência da diversidade serve à manutenção do status quo, pois impede que identidade e diferença sejam compreendidos como produções sociais, que envolvem relações de poder e assim já nos aponta um caminho para a superação desse obstáculo a um ensino, de fato, democrático. Para ele, ao pretendermos adotar em nossa prática docente conceitos como esses, devemos estar atentos à questão da produção de identidade e diferença. A identidade, segundo Silva, deve ser entendida como uma sucessão de negações incessantes, algo sempre inacabado, constituído pelo que se “não é”. Ou seja, identidade é aquilo que emana das diferenças, e por isso não podemos falar em uma única, mas sim em várias identidades. Para Stuart Hall²⁶, “as identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós.” Contrariando a ideia de identidade como autoreferente, esse ponto de vista ressalta a relação permanentemente conflituosa e relacional entre a definição do “eu” e dos “outros”.

Mas, então, quem seria o “Outro”? Sob a ótica pós-estruturalista, a qual aqui

22 SILVA, *op.cit.*

23 ABREU, Martha e MATTOS, Hebe. “Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores”, *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, jan-jun/2008.

24 CANEN, Ana. “Sentidos e Dilemas do Multiculturalismo: Desafios Curriculares para o novo milênio.” IN: LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Currículo: debates contemporâneos* - 3ª ed - São Paulo: Cortez, 2010, p.174-195.

25 SILVA, Tomaz Tadeu da. “A produção social da identidade e da diferença” In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p.73-102.

26 HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, HALL & WOODWARD, *op.cit.*, p.112.

adotamos, é o ato de nomear que constrói a diferença; o “Outro”, portanto, não “é”, “torna-se”. Ao deslocar o eixo gerador dessa relação da identidade para a diferença, a referência deixa de ser si próprio e apostamos no descentramento do indivíduo como via de luta contra a inferiorização naturalizada dos(as) negro(as) e das mulheres. Assim fundamentados, podemos desenvolver abordagens que despertem nos estudantes o autoreconhecimento enquanto sujeitos de identidades não fixas e as responsabilidades para a superação das profundas marcas que as hierarquizações raciais e de gênero produzem em nossa sociedade.

A igualdade nas diferenças é o ideário a se consolidar na vida democrática; é nele que as escolas devem apostar. Se a impropriedade do sexo como modo de nomear e classificar as coisas e a vida social tornou-se perceptível, não há porque pretender transformar diferenças. A igualdade na diferença é uma possibilidade; a diversidade não é incompatível com a igualdade²⁷.

Ocurrícoloeurocêntricoéumdiscurso delegitimação de uma identidade de superioridade do homem, branco, europeu, que ocupou por séculos a posição privilegiada de narrador da história e imprimiu em nossos livros, manuais didáticos, salas-de-aula, museus e outros espaços, as digitais de uma identidade autocentrada. Sob as máscaras de meros descritores da “História como ela é”, estas narrativas são naturalizadas pela ilusão de uma normalidade, que por sua vez não se constitui em si, mas sim pela definição do que é “antinormal, abjeto, rejeitável”²⁸.

A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. A força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade. A identidade hegemônica é permanentemente assombrada pelo seu Outro, sem cuja existência ela não faria sentido²⁹.

Judith Butler, em prol de suas análises de gênero, trabalha o conceito de performatividade, através do qual enfatiza o poder dos discursos de criar e reiterar convenções através da ocultação ou dissimulação da historicidade. Segundo ela:

a performatividade deve ser compreendida não como um “ato” singular ou deliberado, mas, ao invés disso, como a prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia (...) como aquele poder reiterativo do discurso para produzir os fenômenos que ele regula e constrange (...) ela é sempre uma reiteração de uma norma ou conjunto de normas. E na medida em que ela adquire o status de ato no presente, ela oculta ou dissimula as convenções das quais ela é uma repetição³⁰.

Em diálogo com Butler, Tomaz Tadeu da Silva defende que ao acreditar que estamos descrevendo algo, nós já estamos discursando sobre, imprimindo sentido a tal coisa; assim a identidade não é aquilo que “se é”, mas aquilo que “se torna”. Afirma, ainda, que as identidades hegemônicas são ratificadas pela eficácia desses atos performativos, alcançada através da repetição³¹. Atentos às assimetrias entre os protagonismos proporcionados ao

27 COSTA, Suely. “Conceito de gênero e ensino da história. X Encontro Regional de História”, ANPUH- RJ, *História e Biografias*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2002, p.5. Disponível em: <http://site.anpuh.org/index.php/encontros-regionais/encontros-anpuh-rio/x-encontro-regional-de-historia-2002>. Acessado em abril de 2016.

28 SILVA, Tomaz Tadeu da. “A produção social da identidade e da diferença” In: SILVA, HALL & WOODWARD, *op.cit.*, p.84.

29 *Idem*, p.83

30 BUTLER, Judith. “Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”” In: LOPES LOURO, G.(org.) *O corpo educado - Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.152 e 163.

31 SILVA, Tomaz Tadeu da. “A produção social da identidade e da diferença” In: SILVA & WOODWARD, *op.cit.*, p.73-102.

masculino e ao feminino no âmbito do conhecimento histórico escolar e, como destaca Hebe Mattos, às “assimetrias entre o conhecimento das sociedades européias, ameríndias e africanas”³², entendemos que a hegemonia de currículos que omitem a agência de negros e mulheres nos processos históricos ratifica a todo momento a insignificância destes agentes/sujeitos para a construção de nossa sociedade. As narrativas históricas didáticas, ao negligenciá-los repetidas vezes, os naturalizam como “Outros”, relegando a eles menos direitos em relação aos que são considerados a “norma”, a “referência”. Segundo Butler, porém, esse processo pode ser interrompido pela contestação e é nesse poder de questionamento e ruptura que reside o potencial transformador dessa concepção.

Além do marcador racial, também é importante perceber quem é considerado o “Outro” no que tange às questões de gênero nos currículos. Enquanto se sustenta, pelos conhecimentos históricos escolares, a ideia de sujeitos universalizantes que respondem pela alcunha de “homens”, é negada a experiência diferenciada - mas também decisiva para os rumos de muitas histórias - de agentes mulheres e todas as marcas e expectativas socialmente impostas aos sujeitos pelas hierarquizações no âmbito do gênero³³.

Mesmo depois de anos de contestações de movimentos feministas que remontam às décadas de 1960/1970; as iniciativas de transversalizar gênero e sexualidade nas disciplinas escolares dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997 e todo conjunto de estudos, discussões e debates travados em encontros, simpósios, pesquisas, entre outras instâncias o gênero feminino ainda permanece como um grupo desviante na imensa maioria dos livros didáticos de História, ao passo que o gênero masculino ainda ocupa a “base da elaboração da regra”³⁴.

Diante do desafio de travar um embate às guetizações, às folclorizações, aos essencialismos e ao racismo que submetem constantemente o negro ao papel de vítima, de coadjuvante e a mulher negra à invisibilidade no que se refere à nossa história acreditamos que o uso de histórias de vida à serviço do ensino poderia ser um caminho profícuo. Defendemos a narrativa como elemento imprescindível à produção do saber histórico escolar e consideramos que, conscientemente ou não, docentes, em interlocução com estudantes, constroem narrativas históricas didáticas muito particulares.

Só concebemos as possibilidades de trabalhar a história do Brasil através de histórias de vida como um caminho possível quando, como propõe Ilmar Mattos, compreendemos o(a) docente como autor(a) diante do processo de ensino-aprendizagem e sua aula como texto. A partir dessa postura conscientemente assumida, a(o) professora(o) tece seu enredo, elenca personagens, estabelece panos de fundo, encadeia temporalidades e narra a história deixando evidente a marca de seu estilo e de seu ponto de vista.

De modo categórico, afirmamos ... que, por meio de uma aula, também se conta uma história; que, ao se contar uma história por meio de uma aula, também se faz história; e que somente ao se fazer história por meio de uma aula nos tornamos professores de história. Por lermos de um modo singular uma proposição, podemos afirmar que também somos autores.³⁵

32 MATTOS, Hebe Maria. “O Ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil” In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 133.

33 O uso desta categoria de análise enfatiza a ideia de assimetria e de hierarquia entre homens e mulheres incorporando as dimensões das relações de poder. Cf. SOHEIT, Raquel e PEDRO, Joana. “A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero”, *Revista Brasileira de História*, Nº 54 vol. 27. São Paulo: ANPUH, jul.-dez, 2007, p.281-300.

34 SILVA, Cristiani Bereta da. “Gênero e sexualidade nos livros didáticos de História: Algumas questões sobre produções de subjetividades”, *Anais do VII Seminário Fazendo Gênero 28, 29 e 30 de 2006*. p.5. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/71/artigos/C/Cristiani_Bereta_da_Silva_07_A.pdf. Acessado em: abril de 2016.

35 MATTOS, Ilmar Rohloff. “Mas não somente assim. Leitores, autores, aulas como texto e o ensino aprendi-

Consideramos que a eleição de um indivíduo, uma pessoa - e não um grupo social, por exemplo - como protagonista de uma narrativa histórica com fins didáticos possa ser um obstáculo às essencializações na medida em que indivíduos são, necessariamente, paradoxais. Assim, sugerimos explorar os usos do biográfico para o ensino de história e antes que pareça que seguimos por caminhos isentos de problematizações devemos esclarecer que nossa opção só pode ser compreendida quando cientes das discussões atuais acerca das relações entre biografia e história.

Usos do Biográfico: Paradoxos à Serviço do Ensino de História

A partir da década de 1980, em meio à crise dos grandes modelos de interpretação marxista e estruturalista, a esfera do individual se tornou uma questão central e as apostas na biografia são retomadas. À luz de Chartier, Benito Bisso Schmidt³⁶ afirma que o movimento de retomada da biografia no campo da história a partir da década de 1980 deseja “trazer de volta os indivíduos à construção de laços sociais”. Tal movimento, todavia, é alvo de questionamentos por parte de alguns historiadores preocupados com um possível retorno de abordagens cronológicas, individualistas e narcísicas da história. Schmidt, entretanto, afirma que esse movimento de retomada das histórias de vida está no bojo de uma transformação muito marcante das bases teórico-metodológicas da produção historiográfica e, por tudo isso, não pode ser entendido como “a simples retomada de um gênero velho.”³⁷

Corroboramos a ideia de que nos usos contemporâneos da biografia pela história devemos visar à introdução do elemento conflitual; buscar a relação entre indivíduo e sociedade; e enfatizar os espaços de liberdade do indivíduo frente aos sistemas normativos vigentes em cada contexto³⁸. Em nosso horizonte temos também um elemento que, para Schmidt, deve estar presente nas reflexões atuais sobre o biográfico: a concepção de que a narrativa, elemento indissociável tanto da produção do conhecimento histórico - escolar, público ou acadêmico - quanto da escrita biográfica, não exclui as possibilidades de problematizações³⁹. Não temos interesse em apresentar uma protagonista como um exemplo a ser seguido, demonstrado a partir de uma trajetória heróica, coesa, homogênea, linear. Como atenta Sabina Loriga, o emprego e a própria ideia de termos como “herói” ou “grande homem” são entradas que induzem ao esquecimento do sujeito⁴⁰; ou seja, este tipo de abordagem subestima a importância das relações sociais, descolando as pessoas estudadas de seus contextos.

As novas abordagens do biográfico nos impeliram à optar por esta seara também por se dedicarem à “outros sujeitos”, não mais os “grandes” e não pela via do tratamento do “excepcional”. Como Soihet sustenta, os estudos biográficos possibilitam que novas vozes sejam reverberadas, que personagens subalternos sejam compreendidos como protagonistas em

zagem de história”, *Revista Tempo*, Departamento de História da UFF. V.11, n.21. Rio de Janeiro. Julho, 2006, p.11.
36 SCHMIDT, Benito Bisso. “Biografia e Regimes de Historicidade”, *MÉTIS: história & cultura* - UCS.v. 2, n. 3, p. 57-72, jan./jun. 2003.

37 SCHMIDT, Benito Bisso. “Luz e papel, realidade e imaginação: as biografias na história, no jornalismo, na literatura e no cinema. p.3. Comunicação apresentada na sessão “A abordagem biográfica: meios e fins em diferentes campos de expressão e saber” do GT “Biografia e memória social” no XXII Encontro Anual da ANPOCS. Caxambu/MG, outubro de 1998. Disponível em http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=5031&Itemid=359. Acessado em: agosto de 2015.
38 _____.” *Biografia e Regimes de Historicidade*”, *MÉTIS: história & cultura* - UCS.v. 2, n. 3, p. 57-72, jan./jun. 2003.
39 *Ibid*.

40 LORIGA, Sabina. *O pequeno x: da biografia à história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

suas próprias histórias⁴¹. Mulher e negra, as histórias de vida de Laudelina de Campos Mello vão ao encontro desse campo reformulado. A partir da crise das “grandes estruturas” é que se passa a perpetrar no âmbito da história questões como gênero e raça, que julgamos indispensáveis para pensar Laudelina. Em uma visão única da história, como aquela herdada do iluminismo, nossa protagonista seria tratada como uma parcela da humanidade sem cor, sem gênero, sem subjetividade, cuja condição é simplesmente determinada por constrangimentos sociais:

O método biográfico constitui-se no campo ideal para verificação das brechas utilizadas pelos subalternos, entre eles, as mulheres, os quais mesmo que se valendo de subterfúgios, compõem a rede de uma antidiploma. Desta forma, buscam aproveitar as “ocasiões”, as possibilidades oferecidas para garantir o exercício de sua cidadania inclusive em termos de gênero, no grau mais ampliado possível.⁴²

Sob nossas vistas a personagem deve ser analisada enquanto agente, que traz em suas histórias de vida as marcas das relações sociais travadas em seu tempo e que, ao mesmo tempo explora as brechas inerentes aos sistemas normativos. Almejamos, desse modo, que sejam iluminadas as suas ações frente às normatizações, seja em pleno acordo com elas ou experimentando-as em suas próprias contradições.

Um olhar pouco atento às suas histórias se anteciparia em afirmar que a vida de Laudelina fora determinada pelas “grandes estruturas”, afinal, em sua condição de negra, descendente de escravizados, nascida quando a abolição nem contava ainda com duas décadas completas, precisava se submeter ao poder do apadrinhamento de brancos para conseguir direitos mínimos; como menina pobre, lhe é destinada a exploração do seu trabalho desde a infância; em sua condição de mulher, pobre e negra ocupa “o lugar” à ela reservado pelo legado dos tempos da escravidão: “o lugar” pouco prestigiado do trabalho doméstico.

Todavia, com um pouco mais de afincó em nossas reflexões notamos que, das posições a ela impostas, Laudelina construiu possibilidades outras. Aos 16 anos, por exemplo, diante do racismo que obstaculizava o lazer comum entre negros e brancos fundou e tornou-se presidente do Clube 13 de Maio, que reunia jovens negros de sua vizinhança em Poços de Caldas para promover bailes e festas; ao longo de sua vida tomou a frente de uma série de organizações que visavam à conquista de melhores posições sociais pela população negra. Em fins década de 1950 promoveu o concurso de beleza Pérola Negra, levando a população negra de Campinas, onde residiu até seu falecimento, a ocupar espaços elegantes como o Teatro Municipal e o “Lo Schiavo”, segundo matéria publicada pela Revista O Cruzeiro “um dos lugares mais finos da cidade”⁴³. No ano de 1936 fundou a primeira associação de domésticas do Brasil com fins de proteger, dar assistência às trabalhadoras domésticas e lutar pelo reconhecimento desta enquanto categoria profissional em um momento em que a questão trabalhista era discussão central no Brasil⁴⁴. Era nesta década que estavam sendo instituídas as leis sindicais por Getúlio Vargas, porém a luta das trabalhadoras domésticas pela sindicalização se estenderia, com Laudelina à frente, até as últimas décadas do século XX.

“Ela é o ‘terror das patroas!’ - Muito prazer! Então a senhora que é o terror

41 SOIHET, Rachel. “Discutindo Biografia e História das mulheres” In: FUNK, Susana Bórneo; MINELLA, Luzinete Simões; ASSIS, Gláucia de Oliveira (orgs.). *Linguagens e Narrativas: Desafios feministas*. Vol.1. Tubarão. SC: Copiart, 2014, p.63-79.

42 *Idem, Ibidem*.

43 FERREIRA, Neil. Nos Salões do Teatro Municipal de Campinas Eleita a Pérola Negra. O Cruzeiro. 18 de maio de 1957. *Apud*. PINTO, Elisabeth. *Etnicidade, Gênero e Educação: A Trajetória de Vida de D^a Laudelina de Campos Mello (1904-1991)*. Vol 1- Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas/Faculdade de Educação, 1993. 493 p. 44 PINTO, *op.cit*.

das patroas campineiras, não é mesmo? A expressão do ministro do trabalho, Jarbas Passarinho, ao receber dona Laudelina de Campos Melo, líder das empregadas domésticas. Ela não se encabulou e sorriu com o ministro. Aliás, dona Laudelina não se encabula com essas coisas; já falou com outros ministros e até com presidentes da República para movimentar o seu grande plano de regulamentar a profissão doméstica. No dia que ouviu a frase, a presidente da Associação dos Empregados Domésticos de Campinas foi franca com o ministro: este é o quarto presidente da República que está para regulamentar a profissão e pelo menos uns 8 ministros do Trabalho empenharam a palavra de levar o ante projeto ao Executivo⁴⁵.

As lutas travadas por Laudelina de Campos Mello foram muito importantes em seus contextos e para além deles. As questões de raça, gênero e trabalho, especialmente quando articuladas, são pungentes para a sociedade atual, porém ainda encontramos grandes lacunas no que concerne ao trabalho com elas no ambiente escolar. Por isso, visamos ao desenvolvimento de outras possibilidades de narrativa da nossa história para além das tradicionalmente feitas. Tomar emprestado o olhar de Laudelina de Campos Mello sobre os diferentes tempos e experiências das repúblicas brasileiras nos parece muito pertinente tendo em vista um dos desafios atuais de nós, docentes, que é o de não tratar a história das culturas afro-brasileiras e da atuação das mulheres como apêndices à história do Brasil. Concordamos com Verena Alberti⁴⁶, quando ela afirma que devemos “evitar confinar o estudo da história das relações raciais a nichos do currículo” e com Rachel Soihet que, dialogando com Varikas, afirma:

...o que nos é necessário, enquanto gênero subordinado, não é reduzir a história da humanidade às experiências sociais das mulheres, mas fazer com que esta história “seja elaborada a partir de todas as experiências humanas, tanto no que elas têm de comum como no que têm de específico.” O que pressupõe uma revisão radical na maneira de pensar a história. E, nessa revisão, a abordagem biográfica das mulheres, e do ponto de vista das mulheres, constitui-se numa contribuição preciosa não enquanto método específico, mas pela pertinência das questões que ela pode colocar⁴⁷.

Histórias de vida como as de Laudelina de Campos Mello nos auxiliam a sustentar a ideia de que a história da população negra e das mulheres não é algo que se desenrola à parte da História do Brasil; os 87 anos de histórias de nossa protagonista, vividos entre 1904 e 1991, nos possibilitam romper com esse confinamento quando propomos a abordagem da personagem em suas experimentações em relação a questões centrais para a história de nosso país, como a cidadania e sua negação à maior parte da população; as lutas contra desigualdades racial e de gênero e por melhores condições de trabalho. À luz de Michel de Certeau compreendemos os movimentos que marcam suas experiências como táticas desenvolvidas frente ao que lhe era imposto. Nesta categoria Certeau condensa as diversas formas de se utilizar da ordem imposta sem exatamente romper com ela, ou seja a arte de se apropriar das regras estabelecidas e delas tirar efeitos imprevistos⁴⁸.

Entendemos que, ao mesmo tempo em que as conjunturas sociais são fundamentais para pensar sua biografia, pela sua postura ativa - que resulta em relevantes conquistas não só para a categoria das empregadas domésticas, mas

45 Jornal da Cidade, 03/07/1967, *apud* BERNARDINO-COSTA, *op.cit.*

46 ALBERTI, Verena. “Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira” In: PEREIRA, Amílcar Araújo e MONTEIRO, Ana Maria (org.). *Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

47 SOIHET, Rachel. “Discutindo Biografia e História das mulheres” In: FUNK, Susana Bórneo; MINELLA, Luzinete Simões; ASSIS, Gláucia de Oliveira (orgs.). *Linguagens e Narrativas: Desafios feministas*. Vol.1. Tubarão. SC: Copiart, 2014, p.79.

48 CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 21. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p.86.

também para as mulheres e para a população afro-brasileira de modo mais abrangente - a sua experiência possibilita outras narrativas para a escrita da história de nosso país.

Laudelina em Sala-de-aula

Em Laudelina de Campos Mello buscamos um olhar atento às regras sociais impostas em determinados contextos da história do Brasil, mas que também nos estimule a percepção das subjetividades envolvidas em cada relação indivíduo/sociedade. A percepção de que a relação do ser humano com o mundo se modifica constantemente mas é, ao mesmo tempo, produto das diversas ideias e ações que a precedem é privilegiada nessa abordagem. Como essa mulher negra agiu diante das regras e normas vigentes nos diferentes tempos que viveu? Suas ações foram plenamente consonantes com o que dela esperava o poder hegemônico ou promoveram fissuras nos sistemas normativos? Podemos notar, nos dias de hoje, alguma semelhança com os tempos em que viveu? As pessoas ainda pensam e agem da mesma forma? O que podemos notar que mudou? São essas algumas das questões norteadoras da intervenção didática que propomos e que podem ser respondidas por meio da utilização de registros pessoais ou públicos dos tempos em que viveu nossa protagonista. A utilização de fontes como estratégia de mediação do processo de ensino-aprendizagem é uma orientação inspirada nas formulações de Suely Costa, que, na defesa da reinvenção do modo de pensar a história, afirma:

Acessar fontes históricas as mais variadas, usar documentos de muitos tipos, estimular a busca regular de leitura de documentos históricos - objetos vários - evidenciam práticas sociais desaparecidas, forma de reinventar o modo de pensar a história. O exame de fontes é um exercício de crítica à escrita da História, é um modo de aprender a fazer sínteses teóricas, de buscar novos conhecimentos, ou seja, de vivenciar operações intelectuais de análise, quase nunca experimentadas pelas crianças e jovens nos jogos de perguntar e responder...⁴⁹

Verena Alberti também sustenta que o aprendizado de história deve se dar através de três processos: a questão de pesquisa, o uso de fontes e a produção de resultados⁵⁰. Segundo ela, a chave para um resultado positivo de compreensão sobre as pessoas do passado seria o acesso a registros relacionados ao tema a ser trabalhado e a(o) docente caberia disponibilizá-los e proporcionar uma experiência de questionamentos e interpretação deles. Circe Bittencourt confirma a importância de fontes como recursos para o ensino de história, todavia aponta para alguns aspectos aos quais devemos estar atentos, ressaltando as diferenças entre os usos de fontes no processo de ensino-aprendizagem e no ofício dos(as) historiadores(as). Para ela, a principal diferença estaria no fato de que estes últimos selecionam suas fontes a partir do domínio prévio de conceitos e categorias de análise bem como de conhecimentos históricos sobre o período estudado; os estudantes percorreriam o caminho inverso, ou seja, se utilizariam de documentos para adquirir conhecimentos históricos sobre o contexto em que estes foram produzidos e, diante disso, cabe à(ao) professora(or) a seleção adequada e a orientação para a análise⁵¹. A autora afirma que

49 COSTA, Suely. "Conceito de gênero e ensino da história.", *X Encontro Regional de História. ANPUH- RJ. História e Biografias*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2002, p.7.

50 ALBERTI, Verena. "Proposta de material didático para a história das relações étnico-raciais" *Revista História. Hoje*, v. 1, nº 1, p. 61-88 - 2012, p.63.

51 BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

A escolha deles em qualquer situação ou nível escolar, deve favorecer o domínio de conceitos históricos e auxiliar na formulação da generalização, ou seja, de um acontecimento particular (como o texto da Lei Áurea de 13 de maio de 1888) para o geral (o processo de abolição da escravidão no Brasil)⁵².

A fim de que os documentos disponibilizados adquiram função didática promovendo a melhor compreensão de acontecimentos e sujeitos de outros tempos, Bittencourt apela para a sensibilidade do(a) professor(a) no ato de conferir sentido aos registros e de fazer notar que vestígios do passado “são os mais diversos e encontram-se por toda parte: em livros, revistas, quadros, músicas, filmes e fotografias”⁵³. Atentos a isso, propomos que os usos do biográfico em sala-de-aula tenham como ponto de partida uma coleção de pistas dos tempos e histórias vividas pela personagem escolhida. Em nosso caso a articulação de leis, decretos, fotografias, cartas e depoimentos sobre as histórias da pequena Nina de Poços de Caldas, do início do século XX, até registros mais recentes das últimas décadas deste século, quando nossa personagem principal já atendia por vó Nina possibilitam o movimento do particular para o geral sublinhado por Bittencourt.

Laudelina, por exemplo, vivenciou ativamente a militância relacionada às trabalhadoras domésticas em diferentes momentos durante o século XX. Desde de 1936, quando cria a primeira Associação de Empregadas Domésticas na cidade de Santos (SP), além do caráter beneficente, havia também a intenção de inserir essa categoria nos planos de Vargas, que naquele momento dedicava esforços aos sindicatos e à questão trabalhista. Como essa foi uma luta muito longa, na década de 1960, à frente da Associação de Campinas (SP), também fundada por ela, continuou pressionando representantes do Estado para esta causa. Conquistado o direito à sindicalização em 1988, Laudelina seguiu até os últimos anos de sua vida vinculada a esta militância. A luta pelo reconhecimento das trabalhadoras domésticas como categoria profissional, atravessa diferentes contextos de república e, as estratégias, as relações travadas e as respostas recebidas são diferentes e podem revelar o caráter de cada um dos projetos políticos levados à cabo nesses diferentes períodos.

A questão racial em nossa proposta emerge da atenção aos legados dos tempos de escravidão que permaneceram caracterizando a sociedade brasileira ao longo do século XX e deixando marcas profundas nas histórias de Laudelina. Consideramos, todavia, fundamental apresentar ações de luta e resistência desenvolvidas por negros e negras, dando destaque aos movimentos fundados e/ou experienciados ativamente por Laudelina em diferentes momentos e aos avanços sociais que representaram em suas respectivas épocas. Já as relações de gênero virão à tona em atividades que partam, sobretudo, do papel desempenhado por nossa personagem em espaços públicos. A guerra e o mundo político, lugares relacionados ao homem pelo poder hegemônico em diferentes tempos, surgem em nossas atividades como espaços tensionados pela ação dessa mulher. Por outro lado a assimetria de responsabilidades entre mulheres e homens em relação ao trabalho doméstico, em diferentes tempos no Brasil republicano, é também assunto que pode receber destaque. Consideramos importante ressaltar a perspectiva interseccional que nossa protagonista nos demanda, já que esses três eixos aqui expostos separadamente se entrecruzam em suas vivências. A questão trabalhista com a qual esteve envolvida está intimamente ligada à questão racial e de gênero, na medida em que a categoria das trabalhadoras domésticas é formada, em sua maior parte, por mulheres negras.

52 *Idem*, p.331.

53 *Idem*, *Ibidem*.

Conclusão

Propor Laudelina como a protagonista do nosso enredo; eleger uma mulher negra doméstica, que não só foi espectadora, não teve sua vida meramente determinada pelos contextos históricos, mas foi atuante em diversas lutas ao longo das várias experiências de república no Brasil como personagem principal da nossa narrativa histórica didática é disponibilizar aos estudantes novas chaves para a compreensão tanto da história nacional quanto das suas próprias histórias de vida. Por isso, defendemos que esse tipo de abordagem apresenta elementos muito férteis com relação à construção do conhecimento histórico escolar: ao mesmo tempo que dessacralizamos a história, ou seja, através do uso de histórias de vida de uma pessoa aproximamos a história experimentada pelos estudantes da história narrada, também tencionamos induzir a troca da sensação de vertigem que imobiliza frente às “grandes estruturas”, pela possibilidade de ação frente às coerções dos contextos em que se inserem. Em diálogo com Lilian Schwartz, Suely Costa afirma sobre o ensino de história:

Há muitos desafios a enfrentar. Um deles é o ter que lidar com um tipo de história que já nasce pronta, moldando um dado imaginário sobre essas relações, esquemas interpretação, quase que em formatos definitivos, que pouco têm incorporado da revisão de paradigmas. Não se pode deixar de avaliar o quanto repetir antigos modos de pensar a história nos torna participantes da propagação de preconceitos, base de discriminações de vários feitios. No uso do conceito de gênero, essa categoria útil de análise, há muitas desconstruções a fazer na história do Brasil; é preciso inventá-la.⁵⁴

O prisma pelo qual sugerimos tratar as histórias de nosso país nesse estudo soma em si duas categorias de diferenciação: é um olhar negro e, ao mesmo tempo, feminino. As questões raciais e de gênero nesse caso possibilitam uma leitura do passado que apreenda o modo como as hierarquizações que as envolvem moldam experiências distintas para um mesmo contexto. Nos interessa que a história do Brasil seja tratada não como uma série de grandes estruturas encadeadas cronologicamente e que passam ao largo de desejos e agências das pessoas que nelas se encaixariam plenamente ou não, sendo nesse caso consideradas marginais. Não pensamos a história da perspectiva de um urbanista que projeta uma cidade para atender ao “progresso” e não às pessoas; que se ocupa exaustivamente na construção de grandes avenidas, edifícios vertiginosos, gigantes passarelas, mas ignora os usos e a dinâmica delineada pelos que ali vivem. Nos interessa aqui, que a história do Brasil seja narrada não só a partir dos lugares, estabelecidos pelo poder hegemônico, mas também dos espaços, tensionados pelos agentes que se posicionam em desvantagem na disputa pelo poder⁵⁵.

O espaço estaria para o lugar como a palavra quando falada, isto é, quando percebida na ambiguidade de uma efetuação, mudada em um termo que depende de múltiplas convenções, colocada como o ato de um presente (ou de um tempo), e modificado pelas transformações devidas a proximidades sucessivas. Diversamente do lugar não tem portanto nem univocidade nem estabilidade de um próprio. O espaço é um lugar praticado. Assim a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres. Do mesmo modo, a leitura é o espaço produzido pela prática do lugar constituído por um sistema de signos - um escrito.⁵⁶

A produção de uma narrativa histórica didática que parta das experimentações de

54 COSTA, *op.cit.*, p.4

55 CERTEAU, *op.cit.*

56 *Idem*, p.184.

uma personagem como Laudelina de Campos Mello significa a nossa inserção na disputa pelo frear de um discurso hegemônico que destitui mulheres e negros de papéis importantes na história do nosso país. Ao optar pelas suas histórias da vida como o primeiro plano de uma narrativa histórica didática para, junto aos estudantes, produzir análises sobre os diferentes contextos do nosso país enquanto república, assumimos o desafio da contestação do discurso reproduzido pelos currículos de história centrados no homem, branco, europeu; apostamos na ruptura com “o lugar da mulher” na história, circunscrito ao âmbito do privado e na ocupação das imensas arestas do pós-1888, quando crescem ainda mais as dívidas dos currículos escolares com relação às agências da população negra em nossa história.