

“Distinta e competente educadora”: educação, cidadania e raça na trajetória de uma intelectual negra

“Distinguished and competent educator”: education, citizenship and race in the trajectory of a black intellectual

Jonatas Roque Ribeiro
Doutorando em História
Universidade Estadual de Campinas
jonatashistoria2010@hotmail.com

Recebido em: 05/07/2019

Aprovado em: 11/09/2019

Resumo: Neste artigo, procuro refletir sobre a trajetória da intelectual e professora negra Áurea Gregorina Bicalho (1884-1967), nascida em Juiz de Fora, Minas Gerais, cidade onde viveu e atuou profissionalmente. O intento é esmiuçar a história de vida (ou parte dela) de uma mulher que enfrentou – e superou – vários obstáculos de seu tempo. Especificamente, a ideia é compreender, através de abordagens biográficas, como educação, cidadania e raça, fizeram parte da sua trajetória e, ao mesmo tempo, foram questões abordadas por ela em sua atuação pública como intelectual e professora. Para tal, a investigação se concentrou na análise da imprensa local como meio de reconstruir a trajetória da professora Áurea.

Palavras-chave: Trajetórias negras; Educação; Raça.

Abstract: In this article, I reflect on the trajectory of the black intellectual and teacher Áurea Gregorina Bicalho (1884-1967), born in Juiz de Fora, Minas Gerais, where she lived and worked professionally. The intent is to sift through the life story (or part of it) of a woman who faced – and overcame – various obstacles of her time. Specifically, the idea is to understand, through biographical approaches, how education, citizenship and race were part of her trajectory and, at the same time, were issues addressed by her in her public performance as an intellectual and teacher. To this end, the investigation focused on the analysis of the local press as a means to reconstruct professor Áurea trajectory.

Keywords: Black trajectories; Education; Race.

Angela Davis, em “Mulheres, raça e classe”, discutiu como a abolição da escravidão e a ascensão do chamado “trabalho livre” nas Américas fomentou a reconfiguração das relações sociais e de diversas formas de opressões (de classe, sexo e raça). Para ela, “a construção e seleção de padrões sexuais, raciais e de classe para operarem como marcas sociais que permitiram

hierarquizar sujeitos de acordo com as necessidades e conveniências do sistema produtivo de bens e serviços”, criaram a ideia de “lugares sociais” e de modelos de comportamento delineadores e fixos para sujeitos e grupos sociais considerados distintos, superiores ou inferiores (DAVIS, 2016, p. 19 e seguintes). A partir de uma rica análise sobre como ideologias raciais e classistas foram marcadas pelas hierarquias e clivagens que constituíam a sociedade, Angela Davis discutiu como as opressões de classe, sexo e raça foram ressignificadas para legitimar hierarquias e relações de poder tipicamente capitalistas. Ainda assim, para a autora, o estabelecimento dos nexos causais entre capitalismo, sexismo e racismo evidenciou uma história não linear, repleta de contradições, entre diversos movimentos e lutas de resistência das mulheres, dos negros e dos trabalhadores (DAVIS, 2016, p. 19).

A trajetória abordada no presente texto faz parte dessa “história não linear” da população negra no Brasil na virada do século XIX para o XX, no imediato pós-abolição. Trata-se de uma história singular, mas que de modo algum foi excepcional, pois, outras mulheres negras percorreram caminhos semelhantes aos trilhados por nossa personagem (XAVIER, FARIAS, GOMES, 2012; ESPÍNDOLA, 2015). Mais do que isso, o presente artigo procurou evidenciar as nuances, caminhos e possibilidades construídas e acionadas por uma mulher negra letrada e financeiramente remediada no início do século XX. As informações (muitas vezes fragmentadas) disponíveis nas fontes e documentos consultados não possibilitaram investidas mais audaciosas sobre a vida da personagem, ainda assim foi possível abordar algumas questões relevantes, como a especificidade do pensamento de uma mulher negra intelectual na Primeira República, algo ainda raro na historiografia do pós-abolição e na historiografia das intelectualidades no Brasil.

Em 1956, o jornal juiz-forano *Folha Mineira* noticiou a inclusão do nome da professora Áurea Bicalho na Medalha da Inconfidência Mineira – comenda criada alguns anos antes, em 1952, durante o governo de Juscelino Kubitschek, atribuída a personalidades que contribuíram para o prestígio e a projeção mineira. Segundo o periódico, tratou-se de “justa homenagem a uma das maiores e mais queridas figuras do magistério local”. A razão para a professora ter recebido tão importante distintivo, de acordo com o jornal, foi em função da sua vida profissional, “com 51 anos de atividade constante no ensino juiz-forano, a benquista mestra tem prestado à causa educacional de nossa terra os maiores e mais úteis serviços, revelando, a par de uma dedicação excepcional, um senso extraordinário de conhecimento, experiência e eficiência” (FOLHA MINEIRA, Juiz de Fora, 06/02/1956).

O reconhecimento social da professora Áurea, entretanto, já havia sido motivo de outras homenagens. Em maio de 1955, “um grupo de ex-alunas, vários estabelecimentos de ensino e diretores da cidade” realizaram um festejo “como pleito de gratidão e reconhecimento pela atuação da professora Áurea nos meios educacionais de Juiz de Fora” (FOLHA MINEIRA, Juiz de Fora, 06/05/1955). Durante a solenidade foi realizada missa e café da manhã. Alguns anos depois, em 1960, a professora recebeu uma nova homenagem, desta vez, feita pelo Instituto Histórico e Geográfico de Juiz de Fora, que lhe concedeu a medalha de sócia honorária da instituição, a mais alta distinção que a entidade concedia a uma pessoa (FOLHA MINEIRA, Juiz de Fora, 31/05/1960). Todavia, quem foi (ou quem é) essa mulher que recebeu diversas e importantes homenagens?

Áurea Gregorina Bicalho nasceu em Juiz de Fora, em 9 de maio de 1884, em uma família negra livre e remediada, o que lhe possibilitou acessar alguns lugares e status sociais e profissões dificilmente acessíveis a famílias e sujeitos que não tivesse algum capital econômico e cultural. Seu pai, Torquato Bicalho, atuou profissionalmente como capitão do Exército brasileiro, tendo sido combatente na Guerra do Paraguai (1864-1870), e praça (soldado) da Força Pública de Minas Gerais (O PHAROL, Juiz de Fora, 20/06/1911). Foi um homem envolvido com as letras, criou e dirigiu algumas revistas (a *Revista Excelsior* na qual atuou como gerente foi criada em 1917) e escreveu com frequência nos jornais locais, como por exemplo, n’*O Pharol* (O PHAROL, Juiz de Fora, 07/03/1917). As poucas referências sobre sua mãe – Maria Satyra Bicalho – estavam sempre atreladas à figura do patriarca da família, divulgadas nas seções de notícias sociais dos jornais locais.¹ Os outros dois filhos da família também apareceram com frequência nos jornais da cidade. Francisco de Paula Bicalho, o mais velho, atuou no funcionalismo público, tendo sido nomeado em 1902 como auxiliar de escrivão na Primeira Coletoria Estadual de Juiz de Fora (O PHAROL, Juiz de Fora, 22/02/1902). Já Cincinato Duque Bicalho atuou no campo das artes. Formou-se em música no antigo Instituto Nacional de Música, atual Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Exerceu as atividades de violinista, compositor e professor de música na cidade do Rio de Janeiro e em Juiz de Fora (O PHAROL, Juiz de Fora, 09/10/1909).

¹ Por exemplo, na edição do dia 15 de janeiro de 1907, o jornal *O Pharol*, de Juiz de Fora, publicou a seguinte nota: “Por motivo de seu aniversário ocorrido há dias cumprimentamos a exma. Sra. d. Maria Satyra Bicalho, estimada consorte do Sr. capitão Bicalho e veneranda mãe da distinta educadora senhorita Áurea Bicalho”.

Áurea fez seus estudos primários e secundários no Colégio Alvarenga, em Juiz de Fora, dirigido pela professora Emília Tostes Álvares, um dos vários estabelecimentos de ensino privado dedicados à alfabetização e letramento das camadas médias e das elites juiz-forana (CORREIO DE MINAS, Juiz de Fora, 01/06/1897).² Em 1900, ingressou no curso normal da Escola Normal de Juiz de Fora, concluído em 1903. Ela entrou na escola normal num período que ficou marcado pela feminização e desmasculinização do magistério primário e do ensino normal. Esse processo – sinalizado pelo aumento do número de mulheres nos cursos normais, diminuição da presença dos homens nesses cursos e pela construção da ideia de que o magistério primário seria uma profissão (ou missão) adequada para as mulheres das camadas médias – teve início na década de 1870 quando:

Surgiu a percepção da necessidade de reformas essenciais na organização da economia e do sistema político. Para os brasileiros que pregavam essa modernização material do Brasil, a educação seria um elemento essencial para o desenvolvimento do país e traria melhoramentos para a educação feminina. No entanto, a ênfase ficou na maternidade, que foi relacionada ao progresso e ao patriotismo. Salientaram o poder que possuía a mulher para orientar o desenvolvimento moral de seus filhos e a formação de bons cidadãos para o país. Assim relacionavam a educação da mulher ao ideal do destino nacional. Juntaram a fé do Iluminismo com a ênfase católica na superioridade moral da mulher e do seu papel de esposa e mãe (HAHNER, 2010, p. 316-317).

Magda Chamon (2005), em seu estudo sobre a história da feminização do magistério elementar em Minas Gerais, nos séculos XIX e XX, também examinou esse fenômeno como produto da modernidade capitalista ocidental. Na esteira desses novos ideais de “modernidade” e “progresso” estava em questão o tipo de trabalho considerado adequado ou aceitável com relação às mulheres, principalmente as das classes médias ou em processo de ascensão econômica:

Em meados do século XIX, poucos empregos “respeitáveis” fora do magistério eram acessíveis às mulheres. Para aquelas que não pertenciam a famílias poderosas ou com grandes recursos e tinham de ganhar a vida, existiam poucas alternativas aceitáveis, como nos estabelecimentos comerciais, nos escritórios ou em repartições públicas, antes do século XX. Mas, com educação, elas

² Não foi possível saber em qual regime (interno, externo ou meio-pensionista) Áurea estudou no Colégio Alvarenga. De todo modo, houve investimentos seu e de sua família para que pudesse frequentar o estabelecimento, tendo em conta os seus expressivos custos. Para se ter uma ideia, em 1892, o colégio cobrava das alunas uma joia de admissão de 25\$000 e 3\$000 para o material escolar. Os custos para as alunas internas eram de 100\$000 para o curso primário e 120\$000 para o curso secundário. Já para as alunas externas, os valores eram de 20\$000 e 30\$000, para o curso primário e secundário, respectivamente. Para as meio-pensionistas, os custos variavam de 50\$000 para o curso primário e 60\$000 para o curso secundário. Todas essas despesas eram cobradas por trimestre e as alunas internas e meio-pensionistas ainda deveriam arcar com enxoval completo, contendo “roupa de cama suficiente, inclusive duas colchas brancas, dois sacos para roupa servida, escova para dentes, pentes, um vestido branco e um uniforme azul a marinheiro” (O PHAROL, Juiz de Fora, 05/02/1892).

podiam evitar empregos de classes populares, como o serviço doméstico, a principal categoria de emprego urbano feminino (HAHNER, 2010, p. 318).

Apesar de algumas desaprovações da presença da mulher na sala de aula, “tornou-se cada vez maior a sua aceitação, com o magistério geralmente aceito como extensão do papel tradicional da mulher – a maternidade numa escala maior” (HAHNER, 2010, p. 318). Assim, o magistério primário foi visto como um prolongamento do trabalho de instrutora da infância e guardiã dos valores sociais vigentes. June Hahner (2010, p. 318), em estudo sobre as escolas normais e as professoras primárias no Rio de Janeiro de fins do século XIX e início do XX, constatou que “o processo da feminização do ensino primário progrediu durante as últimas décadas do século XIX, quando a sociedade urbana ficou mais complexa e diversificada, devido à imigração europeia e à migração interna, com melhoramento nos transportes e crescimento das atividades comerciais e industriais”. Esse período marcou a consolidação das mudanças na formação e na composição do magistério por gênero.

Sintomático ou não, na Escola Normal de Juiz de Fora, em 1903, ano em que Áurea se formou, concluíram o curso 4 alunas e 2 alunos. Assim que finalizou o curso, a recém-formada normalista começou a lecionar aulas particulares de matemática e geometria para os exames da Escola Normal de Juiz de Fora (O PHAROL, Juiz de Fora, 22/03/1906). Simultaneamente, também trabalhou no internato e externato feminino da professora Malvina Malta (O PHAROL, Juiz de Fora, 24/12/1904). Em 1905, Áurea deu um importante passo em sua carreira profissional. Ao lado do seu pai, fundou o Colégio Delfino Bicalho – estabelecimento de ensino que atuou em Juiz de Fora por cerca de cinquenta anos –, onde ela desempenhou as funções de professora e diretora.

Inicialmente a escola ofereceu o ensino primário e atendeu exclusivamente meninas. Possivelmente, por conta do pequeno número de alunas e, conseqüentemente, de uma situação financeira precária, o colégio, em 1906, definiu-se como um estabelecimento misto, de ensino primário e secundário, em regime de externato e subvencionado pela Câmara Municipal (O PHAROL, Juiz de Fora, 18/11/1906). Ao longo dos anos, o colégio alcançou prestígio e fama no cenário educacional de Juiz de Fora. Frequentemente, os jornais o definiu como “conceituado colégio”, “criterioso colégio”, “utilíssima casa de instrução”, “acreditado externato”.

Em meados de 1913 foi criada uma escola normal anexa ao colégio, logo em seguida foi solicitada a sua equiparação à Escola Normal da Capital (Belo Horizonte). A autorização foi facultada no segundo semestre daquele mesmo ano, o que autorizou o funcionamento do curso

normal (O PHAROL, Juiz de Fora, 24/10/1913). Além de ampliar as atividades do seu estabelecimento de ensino, a criação da escola normal veio preencher uma lacuna no sistema de ensino secundário e normal de Juiz de Fora. A primeira escola normal de Juiz de Fora foi criada através da lei provincial n. 2815, de 22 de outubro de 1881 (O PHAROL, Juiz de Fora, 31/10/1882). Entretanto, a mesma só foi inaugurada em 1894. Depois de quase quinze anos atuando na formação de professores e professoras para trabalharem no sistema educacional de Juiz de Fora e da Zona da Mata mineira, a instituição encerrou as suas atividades em 1908 (FERREIRA, 2013).

Apesar do fechamento da escola normal pública juiz-forana, o início do século XX marcou um processo de proliferação das escolas e cursos normais em Minas Gerais. A Reforma Educacional João Pinheiro, de 1906, levada a cabo pelo então presidente do Estado de Minas Gerais, João Pinheiro da Silva (1860-1908), e pelo Secretário do Interior, Manoel Thomaz de Carvalho Brito (1872-1952), especialmente a lei n. 439, de 28 de setembro de 1906, que reformou o ensino primário, normal e superior do estado, e o decreto n. 1960, de 16 de dezembro de 1906, que aprovou o Regulamento da Instrução Primária e Normal do Estado, ampliou e beneficiou o processo de criação de cursos e escolas normais, públicas e privadas, em Minas Gerais.³

O primeiro estabelecimento de ensino favorecido com a Reforma Educacional de 1906 foi o Ginásio de Minas (antigo Colégio Malta, fundado em 1893, pela professora Carlota Malta), reorganizado em 1910 (O PHAROL, Juiz de Fora, 08/06/1910). Ganhou equiparação à Escola Normal da Capital em janeiro de 1912, poucos meses depois de ter criado o seu curso normal (ESTEVES, 1915, p. 266). Em seguida, foi à vez de o Ginásio Santa Cruz obter as regalias de que gozava a Escola Normal da Capital, ocorrido em julho de 1913, quando a Escola Normal Santa Cruz, anexa ao ginásio, criada em março do mesmo ano, foi equiparada ao estabelecimento oficial de Belo Horizonte. A história dessa instituição teve início ainda no século XIX, quando o então Colégio Santa Cruz foi fundado, em 1875, pelo padre João Sabino de Las Casas (O APÓSTOLO, Rio de Janeiro, 05/12/1875). O ano de 1910 marcou um momento de mudança na trajetória desse educandário. Nesse ano ele foi adquirido pelo Ginásio Pio Americano, do Rio de Janeiro, para servir de filial desse instituto de educação carioca na cidade de Juiz de Fora (O PHAROL,

³ Segundo Irlen Antônio Gonçalves (2008, p. 143), o político Delfim Moreira (1868-1920), Secretário dos Negócios do Interior de Minas, entre 1902 e 1906, foi o idealizador e importante fomentador do projeto de lei da reforma da educação mineira. Ainda que a aprovação da reforma tenha ocorrido após o fim do seu mandato, sua “influência e sagacidade foram determinantes para influenciar no texto da lei que veio, dois meses após a sua saída da secretaria, a ser aprovada e sancionada”.

Juiz de Fora, 17/05/1910). No final de 1913, além do Colégio Delfino Bicalho, que havia conseguido equiparação da sua escola normal à Escola Normal da Capital, o Colégio Lucindo Filho, fundado em 1911, também obteve do Estado a autorização para o funcionamento da escola normal recentemente fundada no colégio (O PHAROL, Juiz de Fora, 19/11/1913).

A despeito do número significativo de escolas e cursos normais criados em Juiz de Fora nas duas primeiras décadas do século XX, esses estabelecimentos tiveram vida efêmera. Alguns deles não conseguiram passar de cinco anos de existência, o que evidencia que o cenário educacional dos cursos e instituições de formação de professores era inconstante, irregular e frágil. Muitos podem ter sido os motivos e as causas do encerramento das atividades dessas escolas, desde a inexistência de uma clientela estável e regular, falta de estrutura material e financeira das escolas, dificuldade no cumprimento da legislação e normas escolares, descumprimento das exigências das inspeções escolares, até problemas no recrutamento de corpo docente e aquisição de material didático e pedagógico qualificado. A Escola Normal Delfino Bicalho, por exemplo, depois de três anos de trajetória, encerrou as suas atividades em novembro de 1916 (O PHAROL, Juiz de Fora, 26/12/1916). Em dezembro do mesmo ano foi à vez da Escola Normal, anexa ao Ginásio de Minas, fechar as portas. Antes, porém, em agosto de 1916, a Escola Normal do Colégio Lucindo Filho havia finalizado as suas atividades.

Ainda assim, essa não foi à regra. Houve instituições que conseguiram furar o bloqueio da vida efêmera e prolongar a sua atuação no cenário educacional de Juiz de Fora. A Escola Normal Santa Cruz conseguiu manter seus serviços por dezesseis anos e, em 1929, um ano depois de criada a Escola Normal Oficial de Juiz de Fora, encerrou as suas funções (DIÁRIO NACIONAL, São Paulo, 01/11/1929).⁴ Outro estabelecimento de atuação longeva na esfera educacional juiz-forana foi o Colégio Stella Matutina, inaugurado em 1899, pelas Religiosas Servas do Espírito Santo (O PHAROL, Juiz de Fora, 06/01/1901). A sua escola normal foi criada em setembro de 1917, logo depois de conseguir equiparação à Escola Normal da Capital (O PHAROL, Juiz de Fora, 09/09/1917). Não foi possível saber o ano de encerramento do seu curso normal, mas em 1952, ele ainda era ofertado pelo colégio (JORNAL DO COMÉRCIO, Rio de Janeiro, 10/09/1952).

⁴ Depois de vinte anos, Juiz de Fora passou a ter novamente uma escola normal pública. A Escola Normal Oficial de Juiz de Fora foi criada através do decreto n. 8245, de 18 de fevereiro de 1928, e as suas atividades tiveram início em março do mesmo ano (OLIVEIRA, 2000).

Apesar da sua breve trajetória, a Escola Normal Delfino Bicalho teve uma vida dinâmica e produtiva. Em relação ao seu corpo estudantil, ainda que o estabelecimento defendesse a coeducação, no seu primeiro ano de atuação, recebeu a matrícula de 29 alunas e nenhum aluno. Ao longo de sua trajetória essa foi à regra – o número de alunas do curso normal foi sempre superior ao de alunos.⁵ Os homens saíram em número cada vez maior das salas de aula, mas não do poder sobre o ensino:

Enquanto mais e mais mulheres entravam nas fileiras do professorado primário, os homens não somente mantinham a superioridade na administração do ensino superior – e eram os inspetores das escolas primárias –, mas também estabeleciam as políticas da educação em todos os níveis, desde a legislação até os livros didáticos. Assim, reproduziam, e até talvez reforçassem a hierarquia doméstica e social desejada, que tinha os homens como chefes da família e da nação. As freiras podiam dirigir as escolas religiosas e algumas mulheres, brasileiras ou estrangeiras, podiam abrir e dirigir escolas particulares para meninas – mas os homens controlavam a educação pública (HAHNER, 2010, p. 329).

Alessandra Schueler e Irma Rizzini (2018, p. 6) apontaram que, “apesar de ter havido [no final do século XIX] o incremento do ingresso de mulheres na docência, isto não significou o abandono imediato do ensino primário pelos homens, cuja presença permaneceu marcante ainda nas primeiras décadas do século XX”. Na verdade, é preciso questionar a ideia, ainda corrente, em boa parte da historiografia sobre a profissão docente na Primeira República, de que a feminização do magistério primário ocorreu em larga escala, de maneira genérica e disseminada uniformemente em várias partes do país:

A raridade de pesquisas que enfrentam a temática da atuação masculina no ensino primário, e as relações de gênero e poder que experimentaram os homens e as mulheres no processo de transformação/desmasculinização do ofício, ainda dificultam a compreensão e a análise do próprio fenômeno de feminização do magistério (SCHUELER; RIZZINI, 2018, p. 6).

O fato é que não houve um abandono da educação, de maneira geral, e do magistério primário e normal, de maneira específica, pelos homens. Suas presenças continuaram marcantes nas salas de aula, nas funções administrativas, na imprensa pedagógica, mas, principalmente, no controle e supervisão do campo da educação. Tal fenômeno, evidentemente, não ocorreu sem tensões, disputas, ambiguidades e reconfigurações das relações de gênero e do papel social de homens e mulheres nesse cenário. A reprodução dos papéis sexuais e de gênero, rigidamente estereotipados, também esteve presente no campo da educação. Não é à toa que, nesse período,

⁵ Essa também parece ter sido a realidade da Escola Normal Santa Cruz que, em 1914, possuía 87 estudantes matriculados no curso normal, sendo 61 mulheres e 26 homens (ESTEVES, 1915, 265).

teve início processos de construção e difusão de ideários que produziram a naturalização da mulher como professora do magistério primário. Os homens, e a figura masculina, continuaram ocupando os cargos de poder e direção nas mais variadas esferas do campo da educação. A elaboração de legislações e direitos educacionais, a inspeção escolar, e a direção e organização de estabelecimentos de ensino públicos oficiais foram dominados, quase que exclusivamente, por homens. A disseminação da ideia do magistério primário como função inerente à mulher ocorreu simultaneamente à difusão da imagem de que a direção e gestão do sistema escolar cabiam tão somente aos homens.

A despeito de Áurea ter sido normalista e ter concluído em 1911 o curso de bacharelado em Farmácia pelo Instituto d'O Granbery, o que lhe dava capacidade e autoridade para lecionar e administrar o seu estabelecimento de ensino, a sua escola foi constantemente alvo de interferência masculina. Todas as inspeções escolares das quais o colégio (e, posteriormente, escola normal) foi alvo, foram realizadas pela fiscalização de homens. Por exemplo, em 1906, examinaram o colégio os inspetores “Heitor Guimarães, Raymundo Tavares e o capitão Severiano Hermes” (O PHAROL, Juiz de Fora, 18/11/1906). Em 1913, como requisito para obtenção da equiparação à Escola Normal da Capital, o inspetor Antônio Raymundo da Paixão visitou a escola (O PHAROL, Juiz de Fora, 16/10/1913).

Além dos inspetores, cargos que na Primeira República foram ocupados majoritariamente por homens, a escola também adotou materiais didáticos (livros e compêndios) produzidos pelo professor e jornalista Lindolfo Gomes (1875-1953) (O PHAROL, Juiz de Fora, 13/08/1912). Ferrenho defensor de uma educação doméstica para as meninas e moças que frequentaram os cursos secundários e normais, ele censurou as escolas normais que não ofereciam “os verdadeiros cursos que as futuras mães da pátria deveriam receber”. Em uma de suas inspeções na Escola Normal Santa Cruz, criticou o número elevado de conteúdos “despropositados” para as alunas do curso normal, como “ciências, química, história natural e geografia”, e enfatizou que a escola deveria adotar mais disciplinas que “conviesse com a realidade das moças de nosso país”, como “trabalhos manuais, psicologia, puericultura e, principalmente, economia doméstica” (O PHAROL, Juiz de Fora, 14/05/1914).

Provavelmente, Áurea e os professores e professoras da sua escola, aprovaram ou estiveram afinados com as ideias de Lindolfo Gomes, para ter adotado seus livros didáticos. A maioria do corpo docente da escola também foi formada, durante grande parte da sua existência,

por professores homens. No primeiro ano de funcionamento do curso normal, a escola contava com os professores “José de Souza Freire, Antônio Raymundo da Paixão, Nelson Paixão, Temístocles Halfeld, Gilberto de Alencar, Dilermando Cruz, Mário Magalhães, Galdino de Oliveira, Jayme Halfeld”, e as professoras “Maria da Conceição Monteiro de Lemos, Alvina de Araújo Alves e Alzira Velloso” (O PHAROL, Juiz de Fora, 07/12/1913). Já em 1915, o corpo docente era formado pelos professores “Álvaro Braga de Araújo, Gilberto de Alencar, Sinval de Brito, João Massena, Duque Bicalho, Mário de Magalhães e José de Souza Freire”; e pelas professoras “Áurea Bicalho, Adelan de Araújo Alves, e Helena Cathoud” (O PHAROL, Juiz de Fora, 14/03/1915). É claro que o número elevado de professores em relação às professoras tinha variadas razões. Apesar do ensino superior ter recebido um percentual significativo de mulheres, ainda era um espaço majoritariamente masculino. Todos os professores da escola eram bacharéis formados em direito, farmácia, odontologia e música. Já as professoras, com raras exceções, possuíam unicamente o curso normal. Portanto, contratar professores com formação no ensino superior (fossem homens ou mulheres) pode ter sido uma estratégia para valorizar a qualidade do ensino ministrado na escola, assim como para criar (ou manter) uma imagem de prestígio e influência na sociedade local.⁶

Também não se pode descartar o interesse de homens formados em outras áreas (direito, medicina, engenharia, por exemplo) na educação, especialmente no ensino normal. Esse foi um espaço privilegiado de atuação de muitos médicos, advogados, engenheiros, políticos, interessados em construir e difundir novos projetos e princípios para a educação, particularmente para a formação de professores e professoras para o magistério primário (HERSCHMANN; KROPF; NUNES, 1996, p. 18). Evidentemente, ser professor, ainda mais professor do ensino normal, era não só garantia de um porto seguro de renda, prestígio e posições bastante estáveis naquela estrutura social, mas também foi uma possibilidade de aquisição, ou manutenção, de títulos simbólicos como forma de distinção e status. Além disso, é possível pensar na questão da

⁶ Nelson Paixão, Temístocles Halfeld, Dilermando Cruz e Jayme Halfeld, por exemplo, eram formados em direito. Já João Massena e Mário Magalhães possuíam formação em farmácia. Álvaro Braga de Araújo e Sinval de Brito, por sua vez, titularam-se em odontologia. Cincinato Duque Bicalho era formado em música e a única professora da escola com formação superior foi a sua proprietária, Áurea Bicalho, bacharel em farmácia. Os demais professores e professoras da escola eram normalistas, alguns, como foi o caso de Nelson Paixão e Maria da Conceição Monteiro de Lemos também ostentaram o grau de bacharel em Ciências e Letras, o que, entretanto, não significou a passagem desses sujeitos pelo ensino superior. O bacharelado em Ciências e Letras foi um título atribuído por algumas escolas que ofereciam o ensino secundário equiparado às escolas oficiais para os alunos que concluíssem plenamente o curso secundário e desejassem o título. Contudo, ele não possuiu equivalência legal ao título de bacharel emitido por escolas e faculdades superiores (NUNES, 2000, p. 40). Conferir: O PHAROL, Juiz de Fora, 13/09/1901; 03/01/1907; 04/12/1907; 20/07/1909; 13/12/1911; 11/09/1913; 30/10/1913; 02/12/1915.

necessidade *versus* interesse. Até que ponto a ideia corrente de que esses homens estavam unicamente lecionando nas escolas normais por “interesse” e “dedicação” à educação pode encobrir a realidade sobre o ingresso e permanência desses sujeitos no ensino normal como meio de subsistência e sobrevivência financeira?

Por esse tempo, a linha que separava profissão docente, normalista e formação específica para o magistério ainda era frágil e tênue. No início do século XX, ainda era muito comum a presença de sujeitos semialfabetizados lecionando nas escolas e classes isoladas públicas (ACCÁCIO, 2005, p. 86). Com algumas diferenças, essa prática de atrair, ou possibilitar o ingresso de sujeitos sem formação específica para o magistério, também foi corriqueira nas escolas secundárias e normais, públicas e privadas, que contrataram pessoas sem o curso normal, ou formadas nas mais diversas áreas, para atuarem no magistério (ACCÁCIO, 2005, p. 90). A expansão das escolas normais, no final do século XIX e início do XX, marcou, aliás, o início de um processo de definição e delimitação da profissão docente e de uma formação estruturada de profissionais para o magistério.

A Escola Normal (e colégio) Delfino Bicalho empreendeu muitas e diversificadas atividades. Diversas notas na imprensa divulgaram as ações da escola. Em março de 1913, “as alunas do colégio representaram o drama ‘O cego e a leprosa’ em uma festa de caridade em benefício dos pobres de São Vicente de Paulo no Teatro Juiz de Fora” (O PHAROL, Juiz de Fora, 01/03/1913). Meses depois, em julho, ao som da “banda do Segundo Batalhão de Polícia, o colégio realizou um grande convescote no Parque José Weiss, comparecendo todos os alunos” (O PHAROL, Juiz de Fora, 15/07/1913). As atividades escolares também figuraram como parte do cotidiano da escola. Assim, “o Museu e o Laboratório da Academia de Comércio” receberam “as alunas do curso normal para assistirem várias experiências de física e de química” (O PHAROL, Juiz de Fora, 11/08/1916).

Imagem 1: A professora Áurea Bicalho, ao centro, rodeada por alunas da Escola Normal Delfino Bicalho, em um dos piqueniques realizados pelo estabelecimento no Parque José Weiss, em 1913.



Fonte: FON-FON, Rio de Janeiro, 06/09/1913.

Como parte da tentativa de criar um espaço de debate e congregação das estudantes da escola, em 1913, a sua diretoria criou o “Grêmio Literário Eloy de Araújo” (O PHAROL, Juiz de Fora, 30/12/1913). O nome foi uma homenagem a José Eloy de Araújo (1861-1906), ex-professor e ex-diretor da Escola Normal de Juiz de Fora e proprietário do antigo Colégio São José (O PHAROL, Juiz de Fora, 02/10/1906). A prática de formação de espaços associativos de estudantes foi comum no Brasil desde meados do século XIX. No início do século XX, contudo, esse costume se disseminou entre as mais variadas instituições educacionais, abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino, conformando novas práticas e culturas escolares ao longo do século. Priscila Delmonte, em estudo sobre os grêmios literários criados pelos alunos do Instituto d’O Granbery, de Juiz de Fora, na primeira metade do século XX, verificou que as principais finalidades dos grêmios literários se pautaram na promoção do desenvolvimento cultural e literário dos alunos, através de assembléias semanais nas quais eram declamadas poesias, crônicas e contos, além da realização de debates, em uma espécie de tribuna. Tais debates eram realizados em torno de um tema pré-determinado, chamado pelos alunos de “tese” (DELMONTE, 2010, p. 14-15).

As comunidades estudantis de Juiz de Fora não ficaram alheias a “essa inovação educacional e cultural disseminada pelas escolas secundárias, normais e superiores” (SERRA,

2010, p. 88). Entre 1900 e 1930, localizei a existência de, pelo menos, 21 grêmios literários, ocasionalmente designados pela imprensa de “grêmios escolares”, em Juiz de Fora.⁷ A maioria deles formada por grupos de alunos das instituições de ensino da cidade. Esses grêmios possuíram uma sofisticada estrutura de organização, compostos por alunos, frequentemente, orientados ou supervisionados por professores, com biblioteca, jornal, estatuto, códigos de regimento, cobrança de mensalidades ou anuidades, diretoria, geralmente, formada por “presidente, vice-presidente, primeiro secretário, segundo secretário, tesoureiro, fiscal” (DELMONTE, 2010, p. 44).

Para Juiz de Fora, Priscila Delmonte localizou uma vasta documentação formada por estatutos, livros de atas, relatórios, correspondências privadas e jornais produzidos pelos grêmios criados no Instituto d’O Granbery. Ainda que essa variada documentação tenha seguido um padrão burocrático, tendo sido redigida seguindo uma fórmula pré-estabelecida, mesmo assim ela pode conter peculiaridades e características singulares daqueles que a produziram. Esses documentos foram pensados e elaborados seguindo lógicas e interesses dos alunos integrantes dos grêmios, mas também evidenciam os modos pelos quais essa produção escrita e documental foi montada. Ou seja, essas associações estudantis fomentaram a produção de práticas de letramento e produção de códigos de escrita. A imprensa estudantil, certamente, foi uma das principais facetas e importante expoente dessa cultura letrada (SERRA, 2010, p. 109). Esse tipo de imprensa, entendida aqui como jornais produzidos por estudantes e para estudantes, em sua maioria, veiculando assuntos de interesse dos estudantes e das suas comunidades estudantis, traz à tona questões relacionadas ao universo desses sujeitos, como por exemplo, debates sobre o ambiente escolar, perspectivas, anseios e reivindicações dos alunos, participação política e as redes de sociabilidade e solidariedade construídas por eles (CATANI, 2002).

⁷ Grêmio Literário Eloy de Araújo/Escola Normal de Juiz de Fora (1900), Grêmio Literário Castro Alves/Instituto d’O Granbery (1907); Grêmio Literário Afonso Arinos/Instituto d’O Granbery (1907); Grêmio Literário Fagundes Varella/Instituto d’O Granbery (1907); Grêmio Literário Aureliano Pimentel/Academia de Comércio (1908); Grêmio Literário Tobias Barreto/Escola Normal de Juiz de Fora (1908); Grêmio Literário Brant Horta/Instituto d’O Granbery (1908); Grêmio Literário Afonso Celso/Colégio Santa Cruz (1908); Grêmio Literário Coelho Neto/Ginásio d’O Granbery (1908); Grêmio Literário Barão do Rio Branco/Ginásio d’O Granbery (1909); Grêmio Literário Bárbara Heliodora/Colégio Mineiro Americano (1910); Grêmio Literário Raymundo Corrêa/Colégio Lucindo Filho (1912); Grêmio Literário Olavo Bilac/Ginásio d’O Granbery (1913); Grêmio Literário Bernardo Guimarães/Escola de Farmácia e Odontologia de Juiz de Fora (1914); Grêmio Literário Sylvio Romero/Associação dos Empregados no Comércio de Juiz de Fora (1914); Grêmio Literário Eloy de Araújo/Escola Normal Delfino Bicalho (1913); Grêmio Literário Julia Lopes de Almeida/Escola Normal Santa Cruz (1913); Grêmio Literário Sylvio Romero/Ginásio d’O Granbery (1915); Grêmio Literário Rui Barbosa/Escola de Farmácia e Odontologia de Juiz de Fora (1923). Conferir: O PHAROL, Juiz de Fora, 17/11/1900; 08/03/1907; 07/09/1907; 09 e 10/09/1907; 23 e 24/09/1907; 13/05/1908; 30/06/1908; 22/08/1908; 16/09/1908; 13/10/1908; 01/06/1909; 16/12/1910; 31/05/1911; 24/03/1912; 14/05/1913; 20/08/1913; 03/04/1914; 12/08/1914; 09/09/1914; 09/06/1915; 17/09/1915; 12/05/1923.

Com a intenção, possivelmente, de divulgar as atividades do seu grêmio e, também, “incentivar os alunos a terem uma participação ativa no processo de aprendizagem” (DELMONTE, 2010, p. 78), através da prática da escrita, leitura e produção de textos, as alunas da Escola Normal Delfino Bicalho, produziram um periódico, a *Folha Escolar*, “jornalzinho bem feito lançado em junho de 1915” (O PHAROL, Juiz de Fora, 09/06/1915). Não foi possível localizar exemplares do jornal, nem mesmo saber sua duração, periodicidade, concepções e finalidades, mas em setembro deste ano ele ainda circulava, provavelmente entre a comunidade estudantil local, “redatoriado pela senhorinha Léa Braga e gerenciado pela senhorinha Ercidia Kascher” (O PHAROL, Juiz de Fora, 09/09/1915). Em geral, esses periódicos estudantis possuíram vida curta. A *Folha Escolar*, inclusive, parece não ter tido uma trajetória longa, assim como ocorreu com *O Álbum* (1907), do Grêmio Literário Fagundes Varella, formado por alunos do Instituto d’O Granbery; *Miragem* (1911), do Grêmio Literário Coelho Neto, constituído pelos estudantes do Instituto d’O Granbery; *O Pallio* (1912), órgão do Grêmio Literário Raymundo Corrêa, dirigido pelos estudantes do Colégio Lucindo Filho; e *Oásis* (1915), jornal que os alunos do Ginásio d’O Granbery criaram para ser o órgão oficial do Grêmio Literário Sylvio Romero (O PHAROL, Juiz de Fora, 23 e 24/09/1907; 31/05/1911; 24/03/1912; 09/06/1915).

Antes, porém, da fundação do seu próprio grêmio literário, as alunas da Escola Normal Delfino Bicalho já faziam parte de outra agremiação escolar, o Grêmio Literário Júlia Lopes de Almeida, criado pelas alunas da Escola Normal Santa Cruz, também em 1913. A direção dessa associação de estudantes ficou a cargo de Heitor Guimarães, professor da escola, prática comum nesse tipo de espaço associativo, onde “o cargo de presidente era normalmente exercido por um professor da instituição” (DELMONTE, 2010, p. 44). Segundo o seu presidente, o objetivo do grêmio “era proporcionar e levar a efeito sessões e saraus literários” (O PHAROL, Juiz de Fora, 27/05/1913). Num dos festivais organizados pela associação, a sua sócia e oradora, professora Áurea Bicalho, “produziu excelente discurso, discorrendo sobre a educação feminina e os fins da mulher na sociedade”, declarando que “o Grêmio tem por fim colaborar com a obra grandiosa da formação do caráter da mulher brasileira” (O PHAROL, Juiz de Fora, 27/05/1913).

Sua exposição, aliás, abordou outros temas que merecem ser destacados. Aproveitando habilmente a ocasião, ela utilizou o tema do festival – o papel da mulher – para expor suas concepções sobre as contribuições da mulher na sociedade naquele momento. “Há mulheres que obtêm o primeiro lugar nos concursos mais difíceis”, proclamou a professora, “as mulheres são advogadas, exercem a medicina, dirigem grandes comércios, ou indústrias, fazendo-os prosperar”.

Continuando a sua argumentação, ela afirmou que as mulheres “gerem o patrimônio de seus filhos, dão consultas, defendem interesses consideráveis, salvam existências, pagam tantos impostos quanto os homens e substituem o serviço militar pela maternidade”. Mais do que isso, “as representantes do belo sexo” também “dirigiram estabelecimentos de instrução e distribuíram o ensino em milhares de colégios e escolas” (O PHAROL, Juiz de Fora, 27/05/1913).

Nitidamente, Áurea fez seu discurso voltado para um público específico – as alunas e professoras de ambos os grêmios literários, formados em sua maioria por mulheres jovens, muito possivelmente brancas, e das classes médias e elites, isto é, ela falou para a clientela que as escolas normais particulares de Juiz de Fora atendia naquele momento. Seu discurso, certamente, fazia muito sentido entre aquela plateia feminina. Para aquelas mulheres (inclusive Áurea) construir uma carreira e ter uma profissão era um ponto fundamental de reconhecimento e participação social naquela sociedade, ainda muito marcada pelo paternalismo e por relações de gênero desiguais. Ao defender certas profissões como lugares também possíveis para as mulheres, Áurea evidenciou que esses ofícios ainda eram espaços sociais majoritariamente dominados pelos homens e por relações de gênero inflexíveis e hierarquizadas. Para cruzar, ou desviar, dessas barreiras, ela, muito astuciosamente, construiu outros sentidos para essas profissões, estabelecendo-os como espaços de trabalho “honrado”, “virtuoso”, “honesto” e “digno”, portanto, também, possível às mulheres.

Na parte final do seu discurso, ela tocou na questão do feminismo – termo que teve diferentes significados para sujeitos diferentes. Segundo ela, “no Brasil o feminismo tem feito grandes progressos, apesar de não termos ainda sufragistas. Possuímos, sim, escritoras, médicas, advogadas, farmacêuticas, dentistas, professoras, comerciantes, industriais, lavradoras, agentes do correio, telegrafistas, etc.” (O PHAROL, Juiz de Fora, 27/05/1913). Com sutileza e, ao mesmo tempo, firmeza, a sua concepção de feminismo e do papel da mulher (ou de um tipo específico de mulher) foi demonstrada. Ter acesso às letras, à escola e a uma profissão digna, respeitável e acessível às mulheres foi, para Áurea, sinônimo de feminismo. Finalizando seus argumentos, ela fez questão de enfatizar a importância que a educação poderia ter na vida das mulheres. Para isso, citou os exemplos de duas jovens moças da “boa sociedade” juiz-forana, que trilharam os caminhos do progresso do feminismo:

A Escola de Farmácia e Odontologia do Granbery já diplomou onze [mulheres], estando muitas outras cursando o primeiro e o segundo ano. Das diplomadas, nove o foram em farmácia e duas em odontologia. As primeiras senhoritas que receberam o diploma, nesta cidade, em 1908, foram: em

farmácia, a senhorita Judith Goulart Bueno, e em odontologia, a senhorita Maria Antonieta Goulart Bueno, filhas do conceituado clínico Sr. Dr. Cornélio Goulart Bueno. Ambas são, igualmente, bacharéis em letras (O PHAROL, Juiz de Fora, 27/05/1913).

É possível que, inclusive, os grêmios literários criados pelas alunas, tanto da Escola Normal Santa Cruz, como da Escola Normal Delfino Bicalho, tenham sido espaços de fomentação e fermentação de sociabilidades femininas e de autonomia e liberdade para as estudantes e professoras, onde se discutiu e debateu diversos temas fundamentais para a vida daquelas mulheres, como feminismo e o papel social da mulher. O próprio nome da associação das estudantes da Escola Normal Santa Cruz – Grêmio Literário Julia Lopes de Almeida – uma referência (e homenagem) direta a uma mulher de destaque na época, a escritora Julia Lopes de Almeida (1862-1934), é um indicativo disso. Dentro dos limites estabelecidos, essas mulheres ampliaram cotidianamente as fronteiras das normas mais convencionais das relações de gênero, (re)criando novas identidades femininas. Pode-se pensar, inclusive, os grêmios criados em ambas as escolas como lugares de atuação política e de construção de relações afetivas, onde se forjou e foi fomentada novas intelectualidades femininas.

Por este caminho, Áurea propôs outras atividades para o seu colégio. Depois de ter realizado um curso sobre educação infantil na cidade de São Paulo, ela apresentou à Câmara Municipal de Juiz de Fora uma proposta de criação de um jardim de infância. A ideia seria atender crianças entre três e sete anos de idade, auxiliando na alfabetização e inserção das mesmas no ensino primário (CORREIO PAULISTANO, São Paulo, 06/04/1913). Muito possivelmente, Áurea visitou em São Paulo, o Jardim de Infância anexo à Escola Normal Caetano de Campos, um dos mais prestigiados estabelecimentos de educação infantil do país, criado em 1896 (KUHLMANN JÚNIOR, 1994). Ou então, ela também pode ter frequentado os vários jardins de infância, creches e escolas maternas espalhadas pela capital paulista (KISHIMOTO, 1988).

A questão da infância, da educação infantil e dos estabelecimentos de ensino destinados exclusivamente às crianças, foram assuntos debatidos em várias instâncias, desde políticos e legisladores, passando por médicos e juristas, professores e educadores, até associações beneficentes e mutualistas, principalmente a partir de meados do século XIX (VIEIRA, 1986; RIZZINI, 1993; FREITAS, MONARCHA, 1997; KUHLMANN JÚNIOR, 1998; MONARCHA, 2001). Como bem pontuou Moysés Kuhlmann Júnior (1991, p. 18), a educação infantil e seus muitos desdobramentos foram debatidos por vários sujeitos, grupos e instâncias

sociais (destacadamente as jurídicas, patronais, políticas, médicas, pedagógicas, religiosas, etc.), o que resultou na composição de várias ideologias e concepções, destacadamente a médico-higienista, a jurídico-policial e a religiosa, sobre o que e como deveria ser a educação e o ensino destinado às crianças. Apesar da multiplicidade de posições e ideias, ainda assim a maioria desses sujeitos e grupos concordaram, ou se aproximaram, em um ponto em comum – a educação infantil deveria ser um espaço de formação de “sujeitos educados, ordeiros e úteis à pátria” (KUHLMANN JÚNIOR, 1991, p. 20).

Apesar dessa espécie de “consentimento” sobre o papel da educação infantil, ela teve diferentes finalidades para sujeitos distintos. Os filhos das classes médias e das elites tiveram acesso (ou melhor, a eles foi ofertada) uma educação infantil voltada para a instrução e o letramento, preparando-os para o ingresso no ensino primário. Por outro lado, com o processo de urbanização e industrialização das cidades, aumentou a participação feminina no trabalho produtivo. Em decorrência, novos tipos de estabelecimentos de educação infantil (propositadamente denominados de creches e/ou escolas maternas e não jardins de infância) foram criados a partir do início da República e se expandiram, principalmente a partir das primeiras décadas do século XX, atendendo crianças órfãs, abandonadas e filhos de trabalhadores predominantemente pobres e de classe média baixa (KUHLMANN JÚNIOR, 1991, p. 20).

As propostas de Áurea para a educação infantil caminharam nesse sentido. Ela considerou o jardim de infância como um estabelecimento educativo, ligado ao ensino primário, com duração de três anos, e que representava um método de educação preliminar à escola através dos métodos do ensino intuitivo. Sua concepção se afastou da ideia da educação infantil como uma espécie de “fração” da filantropia ou da caridade, práticas comuns entre as instituições beneficentes e de caridade que se destinavam à infância no período, como foi o caso do Jardim de Infância D. Pedro II, dirigido pela Sociedade Beneficente Brasileira Alemã de Juiz de Fora, cujo objetivo foi “amparar e dar acolhimento aos filhos dos sócios” da entidade (O PHAROL, Juiz de Fora, 03/10/1919).

Na proposta de Áurea, despontou a ideia do jardim de infância como uma instituição que colaborava para a “modernização” do país. Numa entrevista concedida ao jornal *O Pharol*, em 1913, para debater sobre o seu projeto de criação do jardim de infância, ela afirmou que, “quem conhece os serviços prestados pelos jardins de infância e que nos oferece testemunho valioso o Jardim de Infância da Escola Normal de São Paulo, nos seus prestimosos trabalhos, reputa a

vantajosa instrução da criança para o futuro do Brasil”. Mais do que isso, as escolas infantis também eram, segundo Áurea, um sinal de “progresso” e “modernidade”, visto que “uma multiplicidade de tipos de escolas com os melhores métodos e os mais adiantados cuidados pela infância difundem-se, definitivamente, nos povos superiores” (O PHAROL, Juiz de Fora, 03/04/1913). Seu ponto de vista sobre o jardim de infância, entretanto, não ficou restrito aos fundamentos didático-pedagógicos, apesar de ele ser central em seu discurso, mas sua ideia também era cotejar a educação infantil com outras concepções, como a assistencialista e/ou beneficente, que pretendeu dar subsídio moral e educação voltada para o trabalho às crianças.

Nas suas palavras, “o dever social do jardim de infância é educar a criança, preveni-la do encontro com meios perniciosos, prover a sua subsistência intelectual, aprimorar as suas condições de saúde, inspirar-lhe os hábitos do trabalho, dar-lhe instrução moral com suavidade e carinho nivelada com as regras científicas” (O PHAROL, Juiz de Fora, 03/04/1913). Quanto à metodologia de ensino, a adoção do método intuitivo, por meio das lições de coisas, passaria a ocupar a centralidade de uma educação que, segundo Áurea, “em vez de encher de noções a cabeça do aluno”, iria formar nele “o senso perceptivo e apreciativo das coisas reais, adestrá-lo no exercício independente e seguro das faculdades que constituem esse dote, ensiná-lo a observar, a pensar, a raciocinar” (O PHAROL, Juiz de Fora, 03/04/1913).

Ainda sobre a sua proposta de criação de um jardim de infância, segundo a imprensa local, “a digna professora Áurea Bicalho requereu à Câmara Municipal um auxílio para a realização de tão útil tentativa. Este auxílio constará de aluguel de prédio necessário e de sua adaptação”. Em contrapartida, a escola ofereceria gratuitamente uma porcentagem das vagas do jardim de infância “à meninice desamparada”, além de criar “uma aula noturna de alfabetização para mulheres operárias” (VAZ; REIS, 1913, p. 57). O projeto de Áurea, contudo, não foi à primeira iniciativa para a educação infantil em Juiz de Fora. Segundo *O Pharol*, em maio de 1908 foi criado um jardim de infância na cidade. Na ocasião, “estiveram presentes muitas exmas. senhoras e distintos cavalheiros que, em eloquentes discursos, manifestaram as suas simpatias por essa nova instituição de caridade” (O PHAROL, Juiz de Fora, 04/05/1908). Ao que parece, tratou-se de um jardim de infância criado por alguma instituição beneficente ou mutualista, porém, a notícia não informou mais detalhes sobre o acontecimento.

Ao mesmo tempo em que Áurea intentava criar o jardim de infância em seu colégio, o Ginásio de Minas anunciava na imprensa local que o seu jardim de infância “acha[va]-se dotado

de material pedagógico importado da Alemanha e esta[va] sob a competente direção da Sra. Carlota Malta, eximia educadora, auxiliada por diversas professoras, entre as quais a distinta educadora d. Maria do Céu de Azevedo Malta” (O PHAROL, juiz de Fora, 20/04/1913). Tempos depois o Colégio Mineiro Americano, anexo ao Instituto d’O Granbery, abriu um “jardim de infância sob a direção de miss Julia Coachman Dickie, que para este fim se preparou no estrangeiro” (O PHAROL, Juiz de Fora, 08/01/1915). Todos esses empreendimentos partiram da iniciativa privada e a cidade de Juiz de Fora só foi contar com uma escola de educação infantil pública nos anos 1920. Através do decreto 5789, de 25 de outubro 1921, o então governador de Minas, Artur da Silva Bernardes (1875-1955), criou a primeira escola infantil de Juiz de Fora. O Jardim de Infância Mariano Procópio, dirigido pela professora Alvina de Araújo Alves, entretanto, só foi inaugurado em 1925 (O PHAROL, Juiz de Fora, 29/12/1925).⁸

Apesar disso, o projeto do jardim de infância de Áurea parece ter tido uma boa recepção. Pelo menos essa foi a impressão do então agente do executivo municipal (atual cargo de prefeito), Oscar Vidal Barbosa Lage (1869-1919), que se dispôs a “ceder 600\$000 anuais” como subsídio para o projeto (O PHAROL, Juiz de Fora, 09/04/1913). Ao que tudo indica, a ideia de Áurea, apesar do apoio da principal representação política da cidade, não teve êxito, visto que não localizei outras informações sobre o seu jardim de infância nos jornais. De todo modo, a iniciativa de Áurea demonstrou o seu interesse em expandir as atividades do colégio e abranger áreas fundamentais para a educação formal, pública e privada, como o ensino infantil e as aulas noturnas para operárias. Na verdade, seus interesses se aproximavam dos esforços de avanço da modernidade – termo que assumiu diferentes significados para diferentes pessoas – e das transformações políticas do estado republicano. Ao ser implantada a República no Brasil, foi dada ênfase à necessidade de formação de um novo cidadão com base na educação. A educação, de maneira geral, e os estabelecimentos de ensino formais, de maneira específica, foram espaços privilegiados de atuação das elites dirigentes, de autoridades públicas, de advogados e médicos e de intelectuais ligados à imprensa. Foram locais de surgimento e aprimoramento de ideias, discursos e símbolos da modernidade, progresso e cultura da nova nação. Enquanto as escolas secundárias, normais e superiores – controladas, em sua grande maioria, pela iniciativa privada –, eram destinadas à formação dos(as) filhos(as) das classes médias e das elites, à população pobre

⁸ Vale destacar que, em 1907, apareceu em Belo Horizonte uma das primeiras iniciativas assistencialistas de educação infantil. O Jardim de Infância de Belo Horizonte foi criado por um grupo de mulheres católicas, formado por Guiomar Pereira, Violeta de Mello Franco, Dolores Frade, Rosinha Sigaud e Lilita Germano (O PHAROL, Juiz de Fora, 25 e 26/03/1907). No ano seguinte, a Câmara Municipal de Belo Horizonte criou a Escola Infantil Delfim Moreira (VIEIRA, 1986, p. 27).

se reservou a educação primária e profissional com base no (e para o) trabalho, encabeçada pelo Estado e, não raras vezes, pela iniciativa privada ou filantrópica (FARIA FILHO, 2014, p. 55).

Para o Estado, assim como para as elites políticas e dirigentes, a situação era simples: a educação era a base da sociedade, e esta, a base da nação. Sem um povo letrado e civilizado, a modernização causaria a dissolução da família, um aumento brutal da criminalidade e o caos social (FARIA FILHO, 2001). Essa também era a concepção da professora Áurea. Quando do lançamento do seu projeto de criação de uma aula noturna para as mulheres operárias, ela afirmou que “instruir é caminhar-se para os paramos do progresso, calcando aos pés a ignorância, esta progenitora de todos os defeitos gradativos do homem”. Mais do que ensinar a leitura e a escrita, para Áurea, o acesso à educação, mais especificamente à escola, colocaria (e incitaria) àquelas trabalhadoras, o seu papel naquela sociedade, visto que “quando a instrução estiver difundida em todas as camadas sociais, a mulher operária, por mágico impulso, terá a compenetração do importante papel a representar no cenário da vida: o de cidadã” (O PHAROL, Juiz de Fora, 03/04/1913).

A abolição legal do trabalho escravo e a instituição do regime republicano tornaram realidade o princípio da equidade política no Brasil. E ainda que não tenham proporcionado conquistas amplas, a garantia formal da igualdade civil foi um marco importante no processo de conquista dos direitos de cidadania. Se, nas primeiras décadas do século XX, a restrição do voto aos alfabetizados e os números exorbitantes do analfabetismo eram uma realidade, as lutas em busca de ampliação dos espaços de expressão, afirmação e participação na esfera pública também se fizeram presentes e significativas, como foi o caso da tentativa de criação de aulas noturnas para mulheres operárias no Colégio Delfino Bicalho. Havia expectativas quanto às possibilidades de inclusão e foi esse o caminho que Áurea buscou trilhar na educação. Mesmo sem o apoio financeiro da Câmara Municipal, em 1914, ela passou a oferecer no seu estabelecimento, “diariamente, desde as 6 horas da tarde até as 10 horas da noite, as seguintes matérias: português, francês e matemática para operárias e outras trabalhadoras impossibilitadas de estudarem durante o dia” (O PHAROL, Juiz de Fora, 27/05/1914).

Apesar da imprensa local ter divulgado, com frequência, vários aspectos da trajetória de Áurea, esses mesmos jornais silenciaram sobre outros pontos, especificamente, o seu perfil racial. Ela foi uma mulher que se viu e foi tida como “negra”, algumas vezes “mulata”, mas nunca como branca. Porém, ao longo de toda a sua vida, esse foi um dado raramente exposto na imprensa. Ao

longo do século XIX, principalmente a partir da década de 1850, a ideia de “raça” começou a aparecer como algo definidor da condição social de homens e mulheres de cor. A partir dos anos 1880, mas, especialmente no pós-abolição, o Estado, as autoridades públicas e policiais, patrões e intelectuais ligados à imprensa recorreram mais intensamente aos marcadores raciais e de cor como critérios classificatórios dos “novos” cidadãos. Embora equiparados em sua condição civil, os sujeitos se diferenciavam segundo sua classificação racial. A concepção de raça era perfeita para quem pretendia reforçar e manter intactas as antigas hierarquias de poder. Com isso, o Estado e as elites dirigentes conseguiram formular e justificar novas políticas de controle e repressão não apenas sobre os que emergiram da escravidão, mas sobre toda a população pobre e “não-branca”. É nesse período que as novas políticas de exclusão racial começaram a se delinear (SKIDMORE, 1976, p. 20-30; SCHWARCZ, 1993, p. 15-30; HASENBALG, 2005, p. 173-202; ALBUQUERQUE, 2009, p. 31-44; FRAGA, 2014, p. 344).

É, portanto, curioso que, no pós-abolição – período marcado por uma nova configuração das relações sociais e raciais, identitárias e de poder, (re)desenhada no país depois de séculos do mundo da escravidão –, a ascendência racial de uma figura destacada como Áurea, sendo ela uma “mulher de cor”, não fosse usada como um marcador (positivo ou negativo) da diferença e do seu lugar social. Por certo, podia ser algo que não conviesse ou, então, nem precisasse mencionar, facilmente captado pelo seu fenótipo e tonalidade de pele. Outra parte da justificativa para esse “silêncio da cor” poderia estar numa espécie de código de conduta implícito e vigente entre negros letrados e economicamente remediados, algo que não necessariamente visava à desvalorização da população negra naqueles anos que se seguiram ao fim da escravidão e ao recrudescimento do racismo e de outras práticas de preconceito na Primeira República. Além disso, não se pode esquecer que o discurso abertamente ancorado na raça lembrava a explosão de ódios raciais e os linchamentos de negros que vinham ocorrendo no sul dos Estados Unidos, desde o final do século XIX (FRANCISCO, 2015, p. 236). Os intelectuais negros brasileiros conheciam essa realidade e a temiam. Áurea não deveria pensar muito diferente, pois se preocupava em manter sua trajetória profissional e intelectual dentro dos limites da legalidade.

Localizei na imprensa várias referências de cerimônias e eventos organizados por ela em comemoração à data do 13 de maio. As festas da Abolição no período do pós-abolição, especialmente na Primeira República, tornaram-se um dos eventos mais importantes do calendário celebrativo do país (DOMINGUES, 2011, p. 19-48; RIBEIRO, 2016, p. 86-93; SOBRINHO, 2018, p. 58-81; COTA, 2018, p. 82-106). Desde a promulgação do decreto n. 155-

B, de 14 de janeiro de 1890, que estabeleceu, entre outros feriados, o 13 de maio como dia consagrado à comemoração da fraternidade dos brasileiros, até 1930, quando foi extinto pelo presidente Getúlio Vargas, a data foi apropriada por diversas parcelas sociais e cada uma, ao seu modo, organizou as comemorações conforme os seus interesses sobre o 13 de maio.⁹ Em 1910, no 22º aniversário da abolição, o Cinema Juiz de Fora sediou a festividade “presidida pela professora Áurea Bicalho”. A comemoração, que buscou “festejar a áurea data da libertação dos escravos”, contou com “comédias infantis, canções e monólogos executados pelos inteligentes alunos do acreditado Externato Delfino Bicalho”. Ao fim da sessão, “tocou a banda de música do 10º Regimento de Infantaria” (O PHAROL, Juiz de Fora, 14/05/1910).

Em 1913, foi a vez do Cinema Pharol ser palco de mais uma apresentação dos alunos do Externato Delfino Bicalho em homenagem à data do 13 de maio. Naquela noite, as “inteligentes e graciosas meninas desempenharam vários papéis em comédias, canções e intermédios” e, no final do festival, ao som da “magnífica orquestra regida por Duque Bicalho”, declamou-se a poesia “Lúcia, a escrava” de Castro Alves, que arrancou “ruidosos aplausos do seletto auditório” (O PHAROL, Juiz de Fora, 15/05/1913). A participação de escolas públicas e particulares nas comemorações cívicas do 13 de maio foram comuns nas principais cidades brasileiras durante a Primeira República. Renata Figueiredo Moraes, em estudo sobre as festas da Abolição no Rio de Janeiro, entre 1888 e 1908, apontou que as celebrações do 13 de maio organizadas pelos poderes públicos sempre contavam com a presença de alunos e professores de escolas públicas e particulares, principalmente dos grupos escolares, que organizavam de desfiles e peças teatrais:

O uso de um momento festivo como forma de inserir sentimentos patrióticos e de união por uma causa, tendo as ruas como cenário de um ensinamento, não era novidade no Brasil do início do século XX. O uso de grupos escolares em festas pátrias foi adotado a partir da década de 1890, como forma de utilizá-los como propagadores de um sentimento patriótico. A participação dos colégios nos préstitos do 13 de maio era uma forma de unir gerações para comemorar o fim do passado escravo não tão vivido pelos colegiais, ainda jovens nos primeiros anos da República. Ao mesmo tempo, celebrava um novo momento da nação que precisaria desses jovens para construir o país sem escravos. A adesão dos colegiais ao préstito era também um sinal de que estavam dispostos a participar desse futuro. Eles faziam parte desse projeto de futuro que se esboçava entre festas e desfiles (MORAES, 2012, p. 108).

⁹ As associações negras (culturais, recreativas, beneficentes, mutualistas, operárias e religiosas) foram uma das instituições sociais que comemoraram, devotamente, o 13 de maio ao longo do século XX. A tradição de festejar a data, assim como as memórias e discursos que se construíram sobre ela, foi, em larga medida, preservada e sustentada por essas associações e os seus integrantes (LUCINDO, 2016, p. 135-160).

Na comemoração ao 13 de maio em 1914, *O Pharol* anunciou que, “para solenizar a data de amanhã, haverá parada dos alunos do Colégio Delfino Bicalho, dirigido pela distinta educadora Áurea Bicalho”. Além do desfile escolar, a solenidade ainda promoveria “às 11 horas do dia um concerto pelas alunas do colégio, discípulas do hábil professor de música e piano, Sr. Duque Bicalho” (*O PHAROL*, Juiz de Fora, 12/05/1914). A participação dos estudantes em eventos cívicos era a ligação entre o passado heroico e o futuro que se esperava promissor. Além disso, “colocar sob a responsabilidade das crianças que desfilavam, o futuro da nação, foi uma forma de ensinar sentimentos patrióticos que deveriam se reproduzir tendo a ordem, como a de um desfile, como princípio básico” (MORAES, 2012, p. 108).

Contudo, não foi somente o Colégio Delfino Bicalho que comemorou a data de 13 de maio. Outras instituições e agentes sociais também o fizeram. Em 1912, a comemoração ao 13 de maio em Juiz de Fora foi marcada pelo “fechamento das repartições públicas, que hastearam a bandeira nacional, como o fizeram também as redações dos jornais”. Em alguns estabelecimentos de ensino, “a data festejada pelos respectivos alunos, tendo havido, no Externato Lucindo Filho, uma sessão cívica do Grêmio Literário Raymundo Corrêa” (*O PHAROL*, Juiz de Fora, 14/05/1912). As solenidades ao 13 de maio organizadas pelos poderes públicos não foram muito comuns, ainda mais durante o século XX, sendo raros os relatos disso na imprensa local. Em 1922, o então prefeito de Juiz de Fora, José Procópio Teixeira, mandou “celebrar missa em intenção à data [de 13 de maio] às 10 horas, na igreja matriz; para o ato foram convidadas as altas autoridades municipais, as famílias de nossa sociedade, imprensa e público em geral” (*O PHAROL*, Juiz de Fora, 14/05/1922).

Uma análise mais detalhada dos festejos organizados pela professora Áurea mostra que as celebrações da abolição tiveram várias facetas, talvez refletindo os vários significados do fim da escravidão para os diferentes setores da sociedade. Na celebração realizada em 1918, no Cinema Pharol, Áurea em breve discurso, afirmou que o “dia da liberdade” era o “grande marco da fraternização dos brasileiros”, o dia em que “os ódios de raça foram de uma vez extirpados do seio da nação”, pois, “o que deve importar são os méritos e não a cor ou a raça das pessoas”. Por fim, ratificou que, para a sociedade brasileira dar continuidade a essa grande conquista, era preciso valorizar a educação e disseminar as escolas, pois só assim “faremos a maior obra patriótica de todas quantas se atulham na nossa existência de povo livre” (*O PHAROL*, Juiz de Fora, 15/05/1918). Considerando que registrar o passado em sessões literárias e festas é estabelecer lugares de memória e avaliar conquistas, é possível pensar que Áurea pretendeu criar

uma recordação positiva em torno da efeméride do 13 de maio. Através da festa, o “dia da liberdade” foi lembrado e festejado pelos alunos e alunas do Colégio Delfino Bicalho. A memória da escravidão e da abolição, complementarmente, não era esquecida e ainda parecia justificar comemorações.

Em 2 de dezembro de 1967, aos 83 anos de idade, Áurea faleceu em Juiz de Fora, vitimada por uma “arteriosclerose de que vinha sofrendo há vários meses” (DIÁRIO DA TARDE, Juiz de Fora, 04/12/1967). Como forma de homenageá-la, um ex-aluno, o então vereador Raimundo de Paula Hargreaves, nomeou uma escola primária, criada em 1967, no bairro Linhares, com o nome da falecida professora (CORREIO DA MATA, Juiz de Fora, 11/03/1968). Apesar do papel relevante que Áurea ocupou no cenário juiz-forano, tanto no campo da educação, como em outras arenas, é curioso o silêncio historiográfico que cerca essa personagem, assim como outras trajetórias “negras” percorridas durante as primeiras décadas republicanas (RIBEIRO, 2018, p. 169-170). E aí estão em jogo questões de memória e historiografia. Os estudos sobre trajetórias e biografias negras têm ganhado destaque na historiografia do pós-abolição no Brasil. Uma das contribuições dessa temática foi trazer à superfície a história de sujeitos que, apesar das grandes contribuições para a história republicana do Brasil, tiveram suas vidas e trajetórias silenciadas, esquecidas, ou então não reconhecidas como parte da história dita oficial. Muitos desses sujeitos foram posicionados como “quase-cidadãos” (GOMES; CUNHA, 2007), mas ainda assim, construíram novos códigos sociais para se afirmarem como cidadãos frente a um processo de racialização crescente que, promovido pelas elites brancas com base em noções científicas de raça, procurava lhes atribuir lugares sociais vinculados às ideias de escravidão, inferioridade e subalternidade (MATTOS, 2005, p. 13-38). E, nesta lógica, mobilizaram-se também para construir sentidos de intelectualidade mediados por seu pertencimento racial e de gênero. Em diálogo com bell hooks (2017)¹⁰, suas trajetórias, olhadas em conjunto, podem ser pensadas como percursos de “transgressão” frente aos estereótipos do passado escravista. Transgressões alimentadas pela expectativa de construção de “novos” negros (XAVIER, 2012, p. 163-191), alinhados aos postulados de “civilização” e “modernidade” almejados para a República (GUIMARÃES, 2003, p. 247-269).

As concepções e as ideias de “civilização” e “modernidade” também foram construídas e acionadas por sujeitos negros a partir das suas experiências de vida. Igualmente, as mulheres e, também, os homens negros, mobilizaram outros códigos e conceitos de honra, honestidade,

¹⁰ Ressalto que a autora, em suas obras, assina seu nome com letras minúsculas.

dignidade, respeitabilidade, que nem sempre condiziam com as normas sociais vigentes entre as camadas médias e elitistas brancas. A expressão que dá título ao presente artigo – “distinta e competente educadora” – não foi utilizada fortuitamente. Nem por mim, nem pelos jornais que, constantemente, acionavam essas “qualidades” para definir a atuação da professora Áurea. Mais do que regras de etiqueta, mobilizar essas expressões poderia significar modos de excluir, incluir, inserir e definir socialmente um sujeito de cor no pós-abolição. Certamente, Áurea esteve conscientemente inserida nesse jogo de discursos e qualificações. Fazia sentido para ela ser qualificada publicamente por aspectos e sinais sociais que ela construiu para si através da sua trajetória de intelectual e professora: distinção e competência.¹¹

Nesta seara, ela procurou trilhar e construir trajetórias possíveis no campo da educação. Assim, se constituiu e, ao mesmo tempo, foi formada como intelectual no universo da educação. No que diz respeito ao conceito de intelectual com o qual estou nomeando-a, ele possui contornos fluidos. Estou falando de um polígrafo, isto é, de um intelectual que deve “ser pensado sempre como doublé de teórico da cultura e de produtor de arte, inaugurando formas de expressão e refletindo sobre as funções e desdobramentos sociais que tais formas guardariam” (DANTAS, 2009, p. 64). A trajetória intelectual de Áurea possibilitou a reflexão sobre como ela se constituiu como intelectual no campo educacional e como assumiu a educação como um lugar privilegiado e peça-chave na construção de seus projetos para a o país (educação da mulher, educação infantil, memória da escravidão e da abolição, por exemplo). Apesar do reconhecimento da importância dos intelectuais na conformação do campo da educação no Brasil, ainda é escasso o conhecimento sobre as trajetórias e a atuação desses sujeitos:

No começo do século XX, diversos sujeitos ocuparam o papel de intelectuais da educação em Minas Gerais. Provenientes de segmentos sociais diversos, eles eram detentores de um saber que, a partir de uma rede de relações sociais, foram capazes de inventar um lugar para a sua fala, para fazer circular esse saber. Na qualidade de criadores, portadores, tradutores e circuladores de ideias, esses sujeitos atuaram como intelectuais, exercendo um poder, mediante o uso da palavra. No papel de analistas, críticos e propositores, eles se apoiaram e colocaram em circulação um conjunto de saberes que colaboraram para a configuração e para a conformação da cultura escolar no país e em Minas Gerais (FARIA FILHO; INÁCIO, 2009, p. 11).

Quando o assunto é a atuação de intelectuais e professores negros no cenário educacional na Primeira República, mais escasso ainda se torna o debate historiográfico, apesar da presença relevante desses sujeitos nas salas de aula (como alunos e professores), nos debates intelectuais

¹¹ Sobre construções de honra, moralidade e respeitabilidade feminina na Primeira República ver: Caulfield (2000).

sobre educação, na conformação do universo educacional, etc., no pós-abolição (MULLER, 2008; PINTO; CHALHOUB, 2016).¹² Entendo que o trabalho com a trajetória (ou parte dela) de Áurea pode significar uma contribuição importante para uma melhor problematização da história do pós-abolição no Brasil. A sua trajetória pode revelar muitos aspectos importantes sobre o contexto social e histórico vivenciado ao longo das primeiras décadas do século XX. Conhecer a sua história e a de outros personagens negros, participantes ativos na construção da República brasileira, com suas especificidades e contribuições em diferentes âmbitos, me parece fundamental para o enriquecimento dos debates historiográficos contemporâneos, como enfatizou Ana Flávia Magalhães Pinto:

É preciso reconhecer que o campo de disputas de narrativas em que tem se dado a produção de sentidos e as políticas de memória sobre as experiências negras na liberdade e no pós-abolição é muito mais amplo, complexo e controverso. O desafio que está posto aos recentes estudos e abordagens sobre trajetórias negras não se encerra no mero reconhecimento desses sujeitos históricos nas fontes documentais que sobreviveram à seletividade humana e à ação do tempo, mas numa crítica profunda da matriz de pensamento que organiza as possibilidades de interlocução com o passado e o desdobramento desse diálogo nos termos do tempo presente (PINTO, 2019, p. 281).

Por este ângulo, a trajetória de Áurea permitiu refletir sobre as estratégias utilizadas por uma parcela da população negra para se mobilizar, ocupar espaços políticos, dar visibilidade às suas expectativas, expressar suas ideias sobre memórias “negras”, república e cidadania e lutar pela legitimidade de sua presença pública. Esses sujeitos, a despeito do racismo e das práticas discriminatórias dos quais foram alvos constantes, não foram excluídos do sistema, nem tampouco ficaram à espera de políticas públicas que os integrassem à república e à nação. Eles forjaram suas próprias estratégias de intervenção e inclusão, ainda que em um contexto no qual uma cidadania restritiva perpetuava desigualdades sociais e raciais após o fim da escravidão. Por fim, a sua trajetória aponta para a necessidade de ampliarmos a compreensão dos projetos de vida e reconhecimento social, as expectativas de direitos e cidadania, elaborados por homens e mulheres de cor no pós-abolição; e de aprofundarmos a análise dos significados do que era ser negro, ou homem e mulher de cor, para diversos setores da população negra naquele momento. Outro desdobramento consequente dessa investigação é o aprofundamento do debate sobre a participação política negra na Primeira República através da experiência concreta de personagens históricos.

¹² A bibliografia sobre essa temática, atualmente, é vasta e variada. Conferir, entre outros: Romão (2005); Fonseca, Barros (2016); Mac Cord, Araújo, Gomes (2017).

Fontes:

- ESTEVEES, Albino (Org.). **Álbum do Município de Juiz de Fora**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas, 1915.
- VAZ, Franco; REIS, Álvaro (Orgs.). **Revista Educação e Pediatria**. Rio de Janeiro: Livraria Cruz Coutinho, 1913.
- Correio da Mata (Juiz de Fora)
- Correio de Minas (Juiz de Fora)
- Correio Paulistano (São Paulo)
- Diário da Tarde (Juiz de Fora)
- Diário Nacional (São Paulo)
- Folha Mineira (Juiz de Fora)
- Fon-Fon (Rio de Janeiro)
- Jornal do Comércio (Rio de Janeiro)
- O Apóstolo (Rio de Janeiro)
- O Pharol (Juiz de Fora)

Referências Bibliográficas:

- ACCÁCIO, Liéte. A preocupação com a profissão docente: antiga, mas insatisfatória. **Revista Educação em Questão**, Natal, vol. 23, n. 9, p. 79-101, 2005.
- ALBUQUERQUE, Wlamyra Ribeiro de. **O jogo da dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- CATANI, Denice Bárbara (Org.). **Educação em Revista: a imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: Escrituras, 2002.
- CAULFIELD, Sueann. **Em defesa da honra: moralidade, modernidade e nação no Rio de Janeiro (1918-1940)**. Tradução: Elizabeth de Avelar Solano Martins. Campinas: Editora da UNICAMP, 2000.
- CHAMON, Madga. **Trajetória da feminização do magistério: ambiguidades e conflitos**. Belo Horizonte: Autêntica; FCH-FUMEC, 2005.
- COTA, Luiz Gustavo Santos. Com pianos e tambores: as festas abolicionistas em Minas Gerais. In: ABREU, Martha; XAVIER, Giovana; MONTEIRO, Livia; BRASIL, Eric (Orgs.). **Cultura negra: festas, carnavais e patrimônios negros**. Niterói: EdUFF, 2018.
- DANTAS, Carolina Vianna. O Brasil café com leite: debates intelectuais sobre mestiçagem e preconceito de cor na Primeira República. **Tempo**, Niterói, vol. 13, n. 26, p. 56-79, 2009.
- DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução: Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DELMONTE, Priscila Villela. **Práticas de grêmios literários no Instituto Metodista Granbery de Juiz de Fora: instituições dentro da instituição (1907-1956)**. 2010. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São João del Rei, São João del Rei, 2010.

- DOMINGUES, Petrônio. “A redenção de nossa raça”: as comemorações da abolição da escravidão no Brasil. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, vol. 31, n. 62, p. 19-48, 2011.
- ESPÍNDOLA, Elizabete Maria. **Antonieta de Barros**: educação, gênero e mobilidade social em Florianópolis na primeira metade do século XX. 2015. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios**: forma e cultura escolar em Belo Horizonte (1906-1918). 2 ed. revista e ampliada. Uberlândia: EDUFU, 2014.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **República, trabalho e educação**: a experiência do Instituto João Pinheiro, 1909-1934. Bragança Paulista: EDUSF, 2001.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de; INÁCIO, Marcilaine Soares (Orgs.). **Políticos, literatos, professoras, intelectuais**: o debate público sobre educação em Minas Gerais. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.
- FERREIRA, Priscila Alves. **A Escola Normal de Juiz de Fora**: crises e permanências (1881-1911). 2013. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- FONSECA, Marcus Vinicius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.
- FRAGA, Walter. **Encruzilhadas da liberdade**: histórias de escravos e libertos na Bahia (1870-1910). 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.
- FRANCISCO, Flávio Thales Ribeiro. O novo negro na América do Sul: representações sobre a fraternidade racial brasileira no jornal afro-americano *Chicago Defender* (1916-1940). **Revista Eletrônica da ANPHLAC**, São Paulo, n. 19, p. 230-251, 2015.
- FREITAS, Marcos Cezar de; MONARCHA, Carlos (Orgs.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.
- GOMES, Flávio; CUNHA, Olívia Maria (Orgs.). **Quase-cidadão**: histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2007.
- GONÇALVES, Irlen Antônio. Um bacharel na Secretaria do Interior e Justiça: o intelectual Delfim Moreira e a reforma do ensino em Minas Gerais. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, vol. 8, n. 1, p. 125-146, 2008.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Notas sobre raça, cultura e identidade na imprensa negra de São Paulo e Rio de Janeiro, 1925-1950. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 29-30, p. 247-269, 2003.
- HAHNER, June. A escola normal, as professoras primárias e a educação feminina no Rio de Janeiro no fim do século XIX. **Revista Gênero**, Niterói, vol. 10, n. 2, p. 313-332, 2010.
- HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2º ed. Tradução: Patrick Burglin. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.
- HERSCHMANN, Micael; KROPF, Simone; NUNES, Clarice (Orgs.). **Missionários do progresso**: médicos, engenheiros e educadores no Rio de Janeiro (1870-1937). Rio de Janeiro: Diadorim, 1996.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Edições Loyola, 1988.
- KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 78, p. 17-26, 1991.
- KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. O Jardim de Infância Caetano de Campos. In: REIS, Maria Cândida Delgado. **Caetano de Campos: fragmentos da história da instrução pública em São Paulo**. São Paulo: Associação de Ex-Alunos do IECC, 1994.
- KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Meditação, 1998.
- LUCINDO, Willian Robson Soares. Negros em festas: cidadania e comemorações das associações de homens de cor na cidade de São Paulo (1902-1931). In: RASCKE, Karla Leandro; PINHEIRO, Lisandra Macedo (Orgs.). **Festas da diáspora negra no Brasil: memória, história e cultura**. Porto Alegre: Pacartes, 2016.
- MAC CORD, Marcelo; ARAÚJO, Carlos Eduardo Moreira de; GOMES, Flávio (Orgs.). **Rascunhos cativos: educação, escolas e ensino no Brasil escravista**. Rio de Janeiro: FAPERJ; 7 Letras, 2017.
- MATOS, Hebe. Prefácio. In: COOPER, Frederick; HOLT, Thomas; SCOTT, Rebecca (Orgs.). **Além da escravidão: investigações sobre raça, trabalho e cidadania em sociedades pós-emancipação**. Tradução: Maria Beatriz de Medina. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- MONARCHA, Carlos (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1938**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- MORAES, Renata Figueiredo. **As festas da Abolição: o 13 de maio e seus significados no Rio de Janeiro (1888-1908)**. 2012. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- MULLER, Maria Lucia Rodrigues. **A cor da escola: imagens da Primeira República**. Cuiabá: Entrelinhas; Editora da UFMT, 2008.
- NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 35-60, 2000.
- OLIVEIRA, Delaine Gomes de. **Memórias e representações acerca da Escola Normal Oficial de Juiz de Fora (1928-1968)**. 2000. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2000.
- PINTO, Ana Flávia Magalhães. Vicente de Souza: intersecções e confluências na trajetória de um abolicionista, republicano e socialista negro brasileiro. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 32, n. 66, p. 267-286, 2019.
- PINTO, Ana Flávia Magalhães; CHALHOUB, Sidney (Orgs.). **Pensadores negros, pensadoras negras: Brasil, séculos XIX e XX**. Cruz das Almas: Editora da UFRB; Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.
- RIBEIRO, Jonatas Roque. “Ilustrado e conhecido homem de letras e das artes”. In: SILVA, João Paulo de Souza (Org.). **Intelectuais, instituições e reformas na educação brasileira no século XX**. Rio de Janeiro: Mares Editores, 2018.

RIBEIRO, Jonatas Roque. **Escritos da liberdade**: trajetórias, sociabilidade e instrução no pós-abolição sul-mineiro (1888-1930). 2016. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

RIZZINI, Irma. **A assistência a infância no Brasil**: uma análise de sua construção. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1993.

ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; RIZZINI, Irma. Gêneros e constituição do magistério primário: feminização e desmasculinização no Rio de Janeiro (1870-1910). In: **Anais do XIII Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana – CIHELA 2018**. Universidad de la República, Montevideo, 2018.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SERRA, Áurea Esteves. **As associações de alunos das escolas normais do Brasil e de Portugal**: apropriação e representação (1906-1927). 2010. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

SKIDMORE, Thomas. **Preto no branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Tradução: Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SOBRINHO, Juliano Custodio. Abram alas para a abolição: festejos, conflitos e resistências em Minas Gerais (1880-1888). In: ABREU, Martha; XAVIER, Giovana; MONTEIRO, Livia; BRASIL, Eric (Orgs.). **Cultura negra**: festas, carnavais e patrimônios negros. Niterói: EdUFF, 2018.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Creches no Brasil**: de mal necessário a lugar de compensar carências rumo à construção de um projeto educativo. 1986. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1986.

XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana Barreto; GOMES, Flávio (Orgs.). **Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação**. São Paulo: Selo Negro, 2012.

XAVIER, Giovana. “Leitoras”: gênero, raça, imagem e discurso em O Menelik (São Paulo, 1915-1916). **Afro-Ásia**, Salvador, n. 46, p. 163-191, 2012.