

# **Esculpindo “trabalhadoras respeitáveis”: mulheres negras e pobres e a educação escolar no pós-abolição**

**Schooling of Black Poor Women in Post-Abolition Brazil**

**Jonatas Roque Ribeiro\***  
**Wellington Carlos Gonçalves\*\***

**Resumo:** O artigo analisa um projeto educativo-assistencial de educação escolarizada formal para mulheres trabalhadoras e seus filhos e filhas em Juiz de Fora, Minas Gerais, nas primeiras décadas do século XX. Destaca como essas mulheres – em sua maioria negras – articularam formas de vida e trabalho a partir de concepções próprias de feminilidade, domesticidade, maternidade e direitos. Investiga, então, as experiências vividas nas interseções entre condições estruturais, relações sociais e escolhas individuais, bem como os modos pelos quais raça, gênero e classe produziram efeitos sobre as trajetórias dessas mulheres. Destaca, por fim, que o *status* simbólico que a ideia do indivíduo escolarizado poderia oferecer às mulheres negras e pobres pode ter funcionado como um mecanismo político que combinava – com alguma simetria – noções hegemônicas de domesticidade com trabalho remunerado e com a vida pública, redefinindo, assim, o modo como elas poderiam interpretar e vivenciar essas dimensões sociais de diferentes formas e, sempre que possível, a partir dos seus próprios termos.

**Palavras-chave:** gênero; raça; classe; escolarização; pós-abolição.

**Abstract:** This article analyzes an educational project offering formal schooling to working women and their children in Brazil during the early decades of the twentieth century. It highlights how these working women – most of whom were Black – organized their lives and labor based on their

---

\* Doutor em História pela Unicamp e pesquisador-colaborador na USP. E-mail: jrribeiro@usp.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5074-4401>.

\*\* Mestre em História pela UFOP e doutorando em Educação pela USP. E-mail: wcghist@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0003-4604-6912>.

own conceptions of femininity, domesticity, motherhood, and rights. The study investigates the experiences shaped at the intersections of structural conditions, social relations, and individual choices, as well as the ways in which race, gender, and class influenced their life trajectories. Finally, it emphasizes that the symbolic status associated with the idea of a schooled individual may have served as a political mechanism, combining – albeit with some symmetry – hegemonic notions of domesticity with paid work and public life, thereby redefining how these women could interpret and navigate these social dimensions in different ways, and whenever possible, on their own terms.

**Keywords:** gender; race; class; schooling; post-abolition.

## **Introdução**

**E**M DEZEMBRO DE 1913, o salão do Teatro Juiz de Fora foi palco de uma “festa de caridade em benefício das crianças da escola maternal e das operárias da escola noturna do Colégio Delfino Bicalho”. Dentre as diversas atividades do evento, o *Jornal do Comércio*, que cobriu a festividade, deu destaque para a fala da diretora daquela instituição educacional. Numa “exposição firme e vibrante”, a professora Áurea Bicalho (1885-1966) declarou que “a missão [do jardim de infância e da escola noturna] não [era] apenas ensinar as disciplinas consideradas necessárias ao preparo intelectual, mas igualmente formar os cérebros e corações das pobres operárias e de seus pequeninos filhos, preparando-os para os seus deveres na comunhão social”. Por fim, a educadora ressaltou que “educar para a vida e instruir para o trabalho” era “o lema [daquela] tão justa iniciativa”. O discurso parece ter agradado o público da festividade, formado, em sua maioria, pelas “operárias que frequenta[vam] a escola e suas famílias”, que o retribuiu com “forte e vibrante revoada de palmas”.<sup>1</sup>

Estudamos, neste artigo, o programa educativo de educação escolarizada para mulheres trabalhadoras e seus filhos e filhas, elaborado pela professora Áurea Bicalho como parte de um projeto político mais amplo de seu estabelecimento de ensino – o Colégio Delfino Bicalho, localizado em Juiz de Fora, Minas Gerais, nas primeiras décadas do século XX. A partir de um exaustivo exame de jornais da imprensa juiz-forana que circularam no recorte em tela, investigamos como essas mulheres trabalhadoras – em sua maioria negras – que frequentaram os bancos escolares regidos pela professora Áurea Bicalho, articularam formas de vida e de trabalho a partir de concepções próprias de feminilidade, domesticidade, maternidade e direitos, mesmo imbricadas em relações de dependência e violência sociais. Cabe, contudo, ressaltar as limitações impostas pelas fontes, em especial a ocorrência de homônimos e a ausência de identificadores nominais consistentes que assegurem a correspondência plena entre sujeitos. Para enfrentar esse desafio, adotamos uma análise crítica minuciosa, fundamentada no cruzamento

<sup>1</sup> Até aqui tudo em: FESTA da caridade. *Jornal do Comércio*, Juiz de Fora, p. 2, 22 dez. 1913.

dos registros da fonte principal – os jornais –, levando em conta variáveis como ocupação, datas, locais de moradia e vínculos familiares ou de sociabilidade nos quais as personagens investigadas figuravam como referência. Esse cuidado metodológico não eliminou integralmente as lacunas da documentação, mas reduziu de forma significativa os riscos de extração interpretativa e conferiu maior confiabilidade à reconstituição das trajetórias analisadas.

Sem pretensão de esgotar as múltiplas possibilidades de investigação que o tema comporta, as experiências analisadas neste artigo permitem observar uma variedade de aspectos sobre as conexões entre gênero, raça, classe, educação e mundos do trabalho. Por um lado, evidenciam como a análise de trajetórias individuais e coletivas de mulheres trabalhadoras é fundamental para compreender diferentes modos de vida, a partir das relações e formas de trabalho existentes nas primeiras décadas do século XX, dentro de um recorte geográfico específico. Por outro, diante da heterogeneidade das experiências sociais de trabalho vividas por essas mulheres, observa-se que, nas interseções entre condições estruturais, relações sociais e escolhas individuais, raça, gênero e classe produziram efeitos determinantes sobre suas trajetórias no início do século XX. Trata-se, portanto, de uma investigação de “história social em perspectiva de gênero, sobretudo em torno do trabalho”.<sup>2</sup>

As experiências com formas de educação formal, como as analisadas neste artigo, podem ser reconhecidas como fontes relevantes para compreender trajetórias de vida de mulheres de diferentes classes e condições sociais, no âmbito das dinâmicas dos mundos do trabalho no Brasil da primeira metade do século XX. No entanto, ainda são poucas as pesquisas que mobilizam essa perspectiva de análise, tanto no campo da história da educação quanto na da história do trabalho. Renata Campos Duarte e Daniela Ramos dos Passos, por exemplo, têm desenvolvido estudos sobre os movimentos operários em Minas Gerais na primeira metade do século XX, situados na interseção entre a história da educação e a história social do trabalho. As autoras observaram que:

Parte significativa do proletariado no Brasil do início do século XX era formada por mulheres e crianças. Por isso, faz-se necessário entender um pouco mais essa dinâmica entre feminismo, mundos do trabalho e educação. As vivências cotidianas das mulheres sempre foram múltiplas e dinâmicas, o que traz à tona o questionamento não apenas do ambiente privado – a que teoricamente estavam inseridas –, mas também do espaço da rua, o que nos mostra os aspectos tanto do trabalho quanto dos processos ditos “educacionais” para atender aos padrões de disciplinamento do período em questão.<sup>3</sup>

Tal abordagem é inovadora, pois não apenas amplia o tratamento mais convencional da historiografia sobre a presença de mulheres nos mundos do trabalho, mas também questiona leituras tradicionais acerca do complexo processo de formação da classe trabalhadora no Brasil.

2 SCHETTINI, Cristiana; POPINIGIS, Fabiane. História Social do Trabalho e perspectiva de gênero no Brasil. *Almanack*, [S. l.], n. 38, p. 1-29, 2024. p. 12.

3 PASSOS, Daniela Ramos dos; DUARTE, Renata Campos; PATROCÍNIO, Isabelle Guedes. Mulheres, história do trabalho e educação: a representação feminina por meio do jornal *O Labor* (1905). In: PASSOS, Daniela Ramos dos; ANDRADE, Ana Paula; GUEDES, Rayane Silva (org.). **Ser mulher no século XXI: desafios, conquistas e vivências**. Belo Horizonte: Editora da UEMG, 2023. p. 37-58. p. 46.

Abre-se, assim, a possibilidade de examinar como essas experiências foram mediadas por concepções de educação e pelos significados políticos atribuídos a esse processo social pelas próprias mulheres trabalhadoras, independentemente de terem vivenciado alguma forma de escolarização. Ao refletir sobre esse conjunto de problemas historiográficos, Ana Luiza Jesus Costa, em seu estudo sobre “as lutas das classes populares por educação” entre meados do século XIX e as primeiras décadas do XX, no espaço da corte (e posteriormente capital federal), indagou: “e se enxergássemos os trabalhadores não como objetos da educação, mas como sujeitos que atuam sobre ela? E se buscássemos captar suas lutas por instrução, os momentos em que educam a si mesmos, os indícios de suas concepções sobre os significados e a importância atribuída à educação?”.<sup>4</sup>

Estas perspectivas integram uma tendência da historiografia educacional que busca, especialmente em diálogo com a história social inglesa, construir procedimentos analíticos capazes de estudar as experiências de pessoas que se relacionaram com a educação, sobretudo em suas formas escolares. Considera-se, assim, como o domínio – ou a ausência dele – dessa prática social pode ter influenciado as condições e as relações de trabalho estabelecidas em diferentes cronologias e conjunturas históricas.<sup>5</sup> No contexto das últimas décadas do século XIX e das primeiras do XX, marcado pela intensa circulação de debates e projetos políticos sobre a democratização da escola e de suas formas de socialização e transmissão de conhecimento – isto é, a escolarização do social –, ocorreu “a passagem de uma noção de educação popular como dádiva para uma demanda que a interpretava como direito, que se deu, inclusive, por meio da ação efetiva das próprias classes trabalhadoras”.<sup>6</sup> Tais projetos de institucionalização da escola elementar, que não devem ser confundidos com propostas de criação de uma escola democrática pautada em noções políticas de igualdade civil, estiveram comprometidos com alguns marcadores sociais da diferença em voga no período, como, por exemplo, gênero e sexo:

A preocupação das elites governantes em educar/formar o trabalhador cidadão não se limitava ao “universo” do labor masculino. Pelo contrário, estendia-se ao universo feminino, impingindo às mulheres uma dupla responsabilidade nesse processo: como trabalhadoras/cidadãs e como mães responsáveis pela educação dos futuros cidadãos republicanos.<sup>7</sup>

Isso configura um quadro relevante que deve ser considerado nos estudos sobre a atuação das mulheres nos mundos do trabalho. Renata Campos Duarte e Daniela Ramos dos Passos defendem a necessidade de uma reflexão historiográfica e metodológica que, “ao voltar os olhares para as mulheres trabalhadoras, possibilite a abertura de um novo espaço para compreender o processo de formação do ‘operário cidadão’, tão precioso a uma República que almejava

4 COSTA, Ana Luiza Jesus. Educação e formação da classe trabalhadora no Rio de Janeiro entre as últimas décadas do século XIX e os primeiros anos do século XX. *Revista Brasileira de História da Educação*, [S. I.], v. 16, n. 4, p. 123-154, 2016. p. 127.

5 SCHUELER, Alessandra; MAC CORD, Marcelo. História Social e História da Educação: as contribuições de Edward Thompson. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de et al. (org.). *Nas dobras de Clio: História Social e História da Educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 53-82.

6 COSTA, op. cit., p. 131.

7 PASSOS; DUARTE; PATROCÍNIO, op. cit., p. 46.

conformar sua população laboriosa para a ‘ordem e o progresso’”.<sup>8</sup> Reforçando as potencialidades desses procedimentos analíticos, Ana Luiza Jesus Costa considerou que:

Acompanhando [as experiências de trabalhadores], podemos contar, um pouco, a história da educação das classes populares, bem como a história da formação da classe trabalhadora no Brasil. Assim, encontramos, por um lado, a participação da educação no processo de formação dessa classe e, por outro, o papel ativo das classes trabalhadoras na conquista do direito à educação.<sup>9</sup>

Há, porém, uma dimensão ainda pouco explorada por essas correntes da historiografia da educação: a produção e reprodução de hierarquias raciais, articuladas a diferentes formas e relações de trabalho. Surge, então, a questão: como pensar a educação – e, mais especificamente, a educação escolarizada – como espaço de formação de identidades de (e para o) trabalho a partir das clivagens de gênero, raça e classe? Taina Silva Santos, por exemplo, destacou a necessidade de problematizar as especificidades de gênero e as relações raciais nos mundos do trabalho no Brasil entre meados do século XIX e o XX. Em sua interpretação, grande parte da literatura sobre o tema, tanto na história social da escravidão quanto na história social do trabalho,

Enfocou o trabalho das mulheres negras em esferas que extrapolam a condição cativa, mas que priorizam as abordagens sobre a presença delas no trabalho doméstico. Ou seja, aquele que envolve as tarefas relacionadas aos cuidados (amamentação, serviços de babás etc.) e às funções necessárias para organização e manutenção dos domicílios.<sup>10</sup>

Seguindo um caminho teórico já trilhado por outras pensadoras negras – entre as quais Lélia Gonzalez e Beatriz Nascimento –, a historiadora destacou os esforços sistemáticos, embora nem sempre unívocos em seus pontos de vista, adotados por boa parte dos recentes estudos sobre a história das mulheres nos mundos do trabalho. Esses interesses buscam desvendar os mecanismos e processos por meio dos quais questões de gênero, raça e classe estiveram presentes e moldaram a diversidade das experiências de mulheres trabalhadoras em recortes cronológicos e espaciais específicos. Para Taina Silva Santos, portanto, “aprofundar os conhecimentos sobre os processos de racialização que afetaram o mercado de trabalho nos séculos XIX e XX é necessário para uma compreensão mais ampla da história das mulheres negras nesse contexto e do impacto do racismo nessas trajetórias”.<sup>11</sup>

Neste esforço historiográfico – e também político –, a história das mulheres, em sua diversidade de raça e classe nos mundos do trabalho, tem sido analisada sob diferentes ângulos. Argumentamos, contudo, que, no campo da história da educação, especialmente nos estudos que dialogam com a história do trabalho, esse viés interpretativo ainda não se

<sup>8</sup> Ibidem, p. 46.

<sup>9</sup> COSTA, op. cit., p. 126.

<sup>10</sup> SANTOS, Taina Silva. Histórias de mulheres negras no mercado de trabalho: caminhos trilhados e trajetos que ainda podem ser percorridos. In: SILVA, Lucia Helena Oliveira; RODRIGUES, Jaime; SOUZA, Airton Silva (org.). **Escravidão e liberdade: estudos sobre gênero & corpo, memória & trabalho**. São Paulo: FFLCH, 2023. p. 217-238. p. 220.

<sup>11</sup> SANTOS, 2023, op. cit., p. 224.

apresenta em toda a sua riqueza, permanecendo como abordagem e procedimento analítico pouco explorados. Confrontar as possibilidades dessa perspectiva nos estudos sobre mulheres negras nos mundos do trabalho, a partir de uma análise voltada para compreender o papel da educação escolarizada na construção de formas de comportamento político e de hábitos sociais, pode ser uma maneira de problematizar um amplo conjunto de assertivas pouco questionadas na historiografia educacional brasileira. Tal movimento também abre espaço para o avanço de diálogos mais sistemáticos entre esse campo disciplinar e a história do trabalho.

De modo semelhante, Alessandra Schueler e Marcelo Mac Cord já haviam chamado atenção para esse aspecto.<sup>12</sup> Consideramos, portanto, que o estudo sobre os significados dos papéis de gênero e da condição feminina negra nos mundos do trabalho e na educação escolarizada em Juiz de Fora, no início do século XX, conecta-se tanto ao acúmulo de reflexões já produzidas quanto às iniciativas ainda incipientes que vêm se desenvolvendo no campo da história da educação. Ao mesmo tempo, pode sugerir uma nova possibilidade de abordagem para a historiografia do trabalho, sobretudo aquela dedicada às experiências de trabalhadoras negras nos mundos do trabalho que se constituíram no imediato pós-abolição no Brasil. Nessa perspectiva, em diálogo com o diagnóstico de Taina Silva Santos, buscamos “produzir conhecimento e documentar as trajetórias históricas e o passado das mulheres negras, que permanece acobertado por hierarquias de raça e gênero”.<sup>13</sup> Trata-se de uma questão central, mas que exigiria um exercício comparativo mais rigoroso, extrapolando os limites deste artigo e dos problemas aqui discutidos. Ainda assim, entendemos que o debate apresentado possui potencial para abrir caminhos a novas pesquisas sobre o tema.

## **Bicalho: uma família negra de professores**

ÁUREA GREGORINA BICALHO nasceu em 9 de maio de 1885, na cidade de Teófilo Otoni, no norte de Minas Gerais. Filha do meio de uma família negra e juridicamente livre, ainda na infância mudou-se com os pais e irmãos para Juiz de Fora, onde viveram por toda a vida. Tivemos a oportunidade de estudar aspectos de sua biografia em outro trabalho; aqui, centramos nossa análise em seu projeto educativo voltado para mulheres trabalhadoras e seus filhos e filhas.<sup>14</sup> Destacamos, contudo, que a família Bicalho se empenhou na construção de um patrimônio financeiro e simbólico – *status* e respeitabilidade – na comunidade juiz-forana, o que ajuda a explicar a escolha de Áurea Bicalho pelo magistério como profissão.

Seu pai, Torquato Donato de Souza Bicalho (1847-1927), ex-combatente da Guerra do Paraguai, foi capitão da Força Pública de Minas Gerais. As pouquíssimas referências à sua mãe, Maria Satyra Bicalho (1852-1927), foram localizadas na imprensa, na qual sua figura sempre

12 SCHUELER; MAC CORD, op. cit.

13 SANTOS, 2023, op. cit., p. 217.

14 RIBEIRO, Jonatas Roque. “Distinta e competente educadora”: educação, cidadania e raça na trajetória de uma intelectual negra. **Temporalidades**, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 111-140, 2019.

apareceu vinculada à esfera doméstica, descrita como “dedicada” esposa e “diligente” mãe. Seus irmãos, Francisco de Paula Bicalho e Cincinato Duque Bicalho (1887-1975), atuaram, respectivamente, como escrivão da Primeira Coletoria Estadual de Juiz de Fora e como músico, maestro e professor de música.<sup>15</sup> Duque Bicalho, inclusive, escolheu o magistério como um dos ofícios que exerceu ao longo da vida. Em 1926, fundou uma escola voltada à formação de professores de música, que funcionou por quase cinco décadas em Juiz de Fora. De fato, houve uma espécie de reprodução familiar geracional do ofício docente entre os Bicalho, particularmente na linhagem paterna de Áurea. Dos 11 filhos e filhas de seus avós, Francisco de Paula Dias Bicalho (1802-1884) e Maria Miquelina Dias Bicalho (1799-1857), nove dedicaram-se ao magistério, atuando como professores e professoras – tanto na instrução pública quanto na privada – na região de Mariana e Ouro Preto, de onde eram oriundos.<sup>16</sup>

É possível que, no caso desta “família de professores” em específico, a aprendizagem do ofício tenha se dado mais no ambiente doméstico e nas escolas (ou aulas isoladas) das quais foram proprietários, isto é, numa formação pela prática, e menos no ensino normal de preparação profissional para o magistério.<sup>17</sup> A partir da segunda metade do século XIX, conforme observou Vinicius Monção:

As ações de famílias de professores acompanharam o processo de disseminação e intensificação do processo de escolarização em curso. Colégios, liceus, escolas primárias e secundárias, preceptores e professores particulares, aulas domésticas individuais ou coletivas, passaram a configurar uma rede de serviços que, por um lado, atendia a uma população ávida por instrução, e por outro, atuava numa questão de interesse do Estado que era a formação do povo.<sup>18</sup>

O processo de criação e difusão da instrução elementar, iniciado no século XIX, foi profundamente marcado pela presença de diferentes indivíduos, grupos e instituições, entre os quais se destacou a atuação das chamadas “famílias de professores”, que, paulatinamente, transformaram a categoria e os significados atribuídos à ideia de educação privada ou particular, informada por costumes, práticas e saberes pedagógicos específicos. Tratava-se não apenas de investimentos

15 Não conseguimos localizar registros sobre as datas de nascimento e falecimento de Francisco de Paula Bicalho.

16 GONÇALVES, Wellington Carlos. **Entre palcos, orquestras e partituras**: trajetórias de Duque Bicalho em Juiz de Fora, no pós-abolição. 2023. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2023.

17 Em nossos registros, localizamos referência de que apenas a filha caçula da família frequentou o curso normal. Altina Valentina Dias Bicalho (1854-?) ingressou na Escola Normal de Ouro Preto em 1879, concluindo o curso no ano seguinte.

18 MONÇÃO, Vinicius de Moraes. Trajetórias da família Loureiro de Andrade na educação da infância: um debate transnacional. In: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Sujeitos e artefatos**: territórios de uma história transnacional da educação. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020. p. 23-50, p. 31. Ver também: SCHUELER, Alessandra F. M. de. Educar em família: o Colégio Amorim Carvalho na Corte Imperial (1882-1889). **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. 27, p. 65-77, 2007. Para estudos sobre famílias negras e ofício docente nesta mesma cronologia, consultar: VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. Uma família de educadores “de cor”: magistério, redes de sociabilidade e projetos abolicionistas na capital fluminense (1860-1910). In: VENANCIO, Giselle; VIANNA, Larissa; SECRETO, Maria Verônica (org.). **Sujeitos na história**: perspectivas e abordagens. Niterói: EDUFF, 2017. p. 403-432. SILVA, Luara dos Santos. **Histórias de professoras negras no Rio de Janeiro**: experiências e tensões de classe, raça e gênero (1870-1920). 2022. Tese (Doutorado em História) – Instituto de História, Universidade Federal Fluminense, 2022. CRUZ, Mariléa dos Santos. Erudição e racismo na trajetória ascendente de uma família negra do Maranhão. **Revista Brasileira de História da Educação**, [S. I.], v. 22, n. 1, p. e211, 2022.

familiares como forma de sustento financeiro ou de um compromisso ideológico com o projeto de ampliação da oferta de instrução elementar, mas também de uma espécie de “comércio da instrução”.<sup>19</sup>

É possível compreender a criação da instituição educacional de Áurea Bicalho, em janeiro de 1905, como expressão de uma representação do estabelecimento escolar enquanto extensão de uma tradição familiar. A primeira denominação da escola é ilustrativa: Externato Bicalho foi o nome utilizado por seus proprietários até 1911, quando passou a ser divulgado como Colégio Delfino Bicalho. É possível que o termo externato não se referisse apenas ao tipo de estabelecimento – voltado ao atendimento de estudantes externos, em oposição ao regime de internato –, mas também a uma possível herança familiar.

Em 1894, Delfino Clemente Dias Bicalho (1835-1898), tio paterno de Áurea Bicalho, criou e dirigiu o Externato Bicalho em Juiz de Fora, estabelecimento de ensino masculino que ofertava instrução nos níveis primário e secundário.<sup>20</sup> Na verdade, Delfino Bicalho atuou como professor desde a década de 1850. Em 1884, em parceria com o seu irmão, cônego Júlio de Paula Dias Bicalho (1848-1897), criou na cidade de Mariana a Aula Noturna Capitão Bicalho, na qual se lecionava “Gramática Portuguesa, Aritmética, Desenho Linear, Princípio de Gramática Latina e Francesa e Geografia”.<sup>21</sup> Tais “matérias de ensino” – diferentes das aprendizagens elementares do ler/escrever/contar, sugerem que o público alvo deste estabelecimento educativo eram indivíduos interessados em realizar exames preparatórios para ingresso no ensino superior, possivelmente nos cursos da Escola de Minas de Ouro Preto. A Aula Noturna Capitão Bicalho parece ter tido atuação longeva e experenciado alguma estabilidade e apreço social, tanto que, em 1889, a imprensa ainda anunciava os seus serviços.<sup>22</sup>

Portanto, o Externato Bicalho de 1905 (e posteriormente Colégio Bicalho) foi criado tendo como referência simbólica a trajetória de um membro da família Bicalho que se dedicou ao magistério. Tratava-se, nesse sentido, de um componente de uma tradição familiar. Não sem razão, Áurea Bicalho e seu pai fizeram questão de demarcar tal “herança” nos anúncios do seu estabelecimento de ensino na imprensa juiz-forana. Nos seus primeiros anos de atividade, as propagandas o definiam como um “educandário puramente familiar”, de “propriedade do Capitão Torquato Bicalho e dirigido pela normalista senhorita Áurea Bicalho”.<sup>23</sup>

O projeto de fundação de uma escola particular surgiu logo após Áurea Bicalho concluir o curso normal na Escola Normal de Juiz de Fora em 1903. Embora, à época, a cidade já contasse com uma rede consolidada de estabelecimentos particulares de educação formal,

19 LIMEIRA, Aline de Morais. **O comércio da instrução no século XIX:** colégios particulares, propagandas e subvenções públicas. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

20 O estabelecimento parece ter tido vida curta. O seu primeiro registro na imprensa apareceu em julho de 1894 e o último em fevereiro de 1895. EXTERNATO Bicalho. **O Pharol**, Juiz de Fora, p. 2, 13 jul. 1894; p. 2, 2 fev. 1895.

21 AULA NOTURNA Capitão Bicalho. **A Província de Minas**, Ouro Preto, p. 2, 5 mar. 1884.

22 ESCOLA Capitão Bicalho. **A Província de Minas**, Ouro Preto, p. 4, 31 jul. 1889.

23 Ver por exemplo: EXTERNATO Bicalho. **O Pharol**, Juiz de Fora, p. 2, 6 fev. 1905. As propagandas circularam nesse formato entre 1905 e 1909. A partir desse ano, no entanto, desapareceram as referências ao “perfil” familiar e a menção a Torquato Bicalho como proprietário nos anúncios.

o investimento ainda assim pareceu vantajoso para ela e seu pai. Inicialmente, o Externato (posteriormente Colégio) Bicalho oferecia ensino primário e secundário para ambos os sexos. No nível primário, adotava-se o ensino misto, em que meninos e meninas frequentavam as mesmas salas de aula. Contudo, não se tratava de uma experiência plenamente coeducativa, pois havia diferenciações curriculares, como a ênfase em trabalhos manuais destinados às alunas. Ainda assim, tal prática era relativamente inovadora para o período, quando o ensino conjunto entre os性os permanecia polêmico e frequentemente condenado por setores mais conservadores da sociedade.<sup>24</sup>

Esse é um aspecto relevante da trajetória do Colégio Delfino Bicalho. A historiografia educacional tem apontado que, após a Proclamação da República, em 1889, as elites políticas esforçaram-se para criar propostas de um sistema educacional para a educação escolarizada.<sup>25</sup> Tais projetos de democratização da escola e das suas formas escolares de socialização e transmissão de conhecimentos, isto é, a escolarização do social, não devem ser confundidos com projetos de criação de uma escola democrática pautada em noções políticas de igualdade civil. A despeito de a educação escolar ter sido assumida pelos projetos políticos republicanos como um direito da população e dever do Estado para o acesso à cidadania, o processo de ampliação do ingresso à escola formal ocorreu paralelamente à universalização de estigmatizações e preconceitos – de raça, classe e gênero –, tensionado por esforços ideológicos de produção de uma determinada homogeneidade cultural. Nas primeiras décadas do século XX, o projeto de nação e de sociedade que se consolidava depositava na escola formal a expectativa de solucionar os problemas nacionais por meio do disciplinamento, da transmissão de valores morais hegemônicos e do apreço ao trabalho.

A literatura especializada sobre relações raciais aponta que o contexto da abolição da escravidão, mas especialmente o período imediatamente posterior a 1888, foram momentos decisivos para a construção e a reelaboração de hierarquias sociais baseadas em concepções científicas de raça.<sup>26</sup> Segundo Wlamyra Albuquerque, essa conjuntura foi marcada por “um sutil jogo de demarcação de lugares e preservação de privilégios sociais a partir de critérios raciais”. Dessa forma, a complexidade desse processo residiu justamente em sua ambiguidade.<sup>27</sup> Esse movimento, marcado por uma reconfiguração das hierarquias sociais sob novos códigos raciais, também atravessou outras dimensões da vida social, entre elas, o campo educacional. A escola passou a operar como um espaço de produção de marcadores de desigualdades, especialmente no que se refere ao acesso das populações negras, indígenas e pobres à educação formal.

24 CARRA, Patrícia Rodrigues. Escola mista? Coeducação? Um desafio histórico para a educação de meninos e meninas. *Cadernos de História da Educação*, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 548-570, 2019.

25 ROCHA, Marlos. O grupo escolar e a formação do direito social à educação: ensaio interpretativo. *Educação em Foco*, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 408-429, 2018.

26 SANTOS, Ynaê Lopes dos; NASCIMENTO, Álvaro Pereira. Pós-abolição. In: RIOS, Flávia; SANTOS, Marcio André dos; RATTS, Alex (org.). *Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 2023. p. 270-274.

27 ALBUQUERQUE, Wlamyra. *O jogo da dissimulação*: abolição e cidadania negra no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 38.

Sobre desigualdades étnico-raciais no campo da educação escolar brasileira, nos séculos XIX e XX, Cynthia Greive Veiga sugeriu, em estudo recente, a necessidade de problematizar os processos históricos de desqualificação e criminalização das populações pobres, negras, indígenas e outras minorias. A autora propõe que essa temática seja discutida no âmbito da historiografia educacional sobre a história da educação na Primeira República, ou seja, indagar sobre qual foi o papel da educação escolarizada formal no processo de “desdemocratização do direito à escola”, para usar seus próprios termos.<sup>28</sup> A difusão desigual da escola formal criou a figura do indivíduo escolarizado, representado pela criança, mas também o indivíduo diferenciado pela escola, uma vez que o acesso a essa instituição social – que, na Primeira República, tornou-se paulatinamente uma etapa social obrigatória para todos – ocorreu de maneira assimétrica, estruturado com base em ideais de divisão racial da sociedade.

Diversos autores, especialmente os que estudam as ideologias do sanitarismo, higienismo e eugenismo na educação escolar, interpretaram a escola brasileira da Primeira República como um “laboratório”, ou seja, um espaço dedicado à observação, experimentação e exame do social. Nesse contexto, foram produzidas e adaptadas teorias e ideologias raciais que visavam incutir na população a possibilidade do branqueamento – se não biológico, ao menos cultural – por meio da interiorização de atitudes e valores hegemônicos de ideologias de brancura em vigor naquele período.<sup>29</sup>

Foi em meio à essa atmosfera que se desenvolveu a produção e representação de uma “infância subalterna”, a qual era eminentemente simbolizada pela criança negra.<sup>30</sup> Em contrapartida, a infância escolarizável ou escolarizada foi imaginada – e retratada – como branca, especialmente em relação às escolas destinadas à formação escolar dos filhos e filhas das elites. Alguns dos anúncios do Colégio Bicalho divulgados na imprensa traduzem, precisamente, esse debate racial no universo da educação formal no pós-abolição. Trata-se de uma forma de publicidade que visava projetar a imagem do estabelecimento como um espaço ideal de formação escolar para um determinado público, cuidadosamente delimitado em termos de raça, gênero e classe. Os dois anúncios, elaborados com base em fotografias, foram publicados na *Fon-Fon!* e no *O Tico-Tico*, revistas prestigiadas entre as elites e de ampla circulação e consumo nas primeiras décadas do século XX.

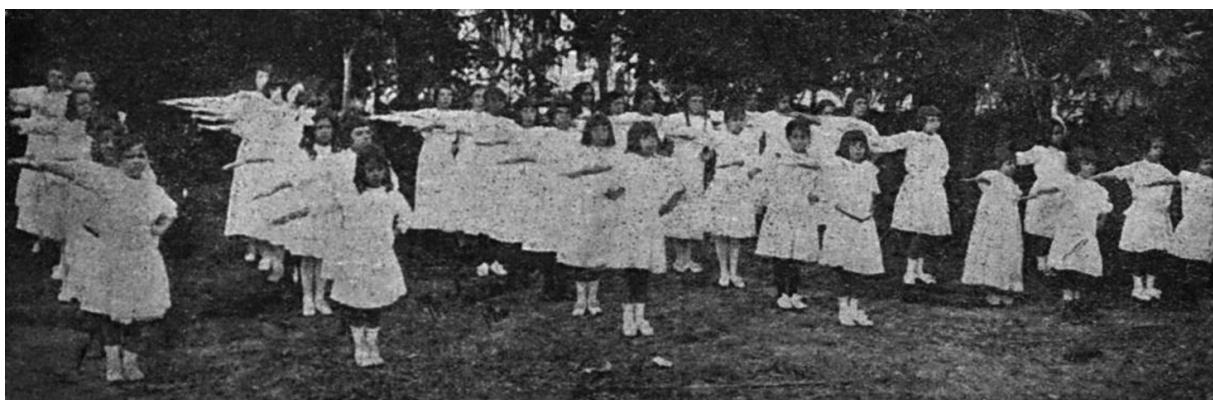
28 VEIGA, Cynthia Greive. Racismo, colonialidade e (des)democracia na história da educação latino-americana. **Anuario de Historia de la Educacion**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 12-31, 2024. p. 29. Ver também: VEIGA, Cynthia Greive. Educação racista e sentidos de inferioridade nas políticas educacionais latino-americanas (séculos XIX-XX). **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 32, n. 1, p. 1-27, 2025.

29 ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. **A higienização dos costumes**: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Higiene de São Paulo (1918-1925). Campinas: Mercado de Letras, 2003. DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura**: política social e racial no Brasil, 1917-1945. São Paulo: Editora da Unesp, 2006. MÜLLER, Maria Lucia Rodrigues. **A cor da escola**: imagens da Primeira República. Cuiabá: Entrelinhas; Editora da UFMT, 2008. ENGEL, Magali Gouveia. Os intelectuais e a Liga de Defesa Nacional: entre a eugenia e o sanitarismo? (RJ, 1916-1933). **Intellèctus**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 1-30, 2012. ARANTES, Adlene Silva. Discursos sobre eugenia, higienismo e racialização nas escolas primárias pernambucanas (1918-1938). In: FONSECA, Marcus Vinicius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (org.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EDUFF, 2016, p. 363-394.

30 VEIGA, Cynthia Greive. Infância subalterna: dimensões históricas das desigualdades nas condições de ser criança (Brasil, primeiras décadas republicanas). **Perspectiva**, [S. l.], v. 37, n. 3, p. 767-790, 2019.

No contexto da produção e divulgação dessas fotografias de propaganda, o Colégio Delfino Bicalho estava envolvido no projeto de escolarização de mulheres trabalhadoras e de seus filhos e filhas, por meio da escola noturna e do jardim de infância, respectivamente. Esse era um público específico, atendido gratuitamente em um modelo educativo-assistencial, formado, em sua maioria, por pessoas negras e pobres. Ainda assim, essas populações não foram associadas nem representadas pela imagem pública que o Colégio Delfino Bicalho procurou construir, como se observa nas fotografias. Apesar da pouca qualidade do material, as fotografias apresentam uma homogeneidade social de gênero, raça e, certamente, de classe. São meninas, todas brancas. Na Figura 1, elas aparecem trajadas com vestidos brancos (uniformes), cor que, em um contexto racializado de hierarquias sociais, foi associada à ideia de pureza, inocência e ingenuidade. As meninas foram retratadas realizando exercícios físicos, o que evidencia o compromisso do Colégio Delfino Bicalho com uma formação física do corpo infantil, em um momento em que a ginástica se tornou uma disciplina escolar voltada para os cuidados ligados à higiene, puericultura e à prática de atividades físicas, não raro informadas por ideais racializados de aperfeiçoamento racial.<sup>31</sup>

**Figura 1 – Estudiosas alunas do Ginásio Delfino Bicalho em exercícios de ginástica sueca**



Fonte: O Tico-Tico, Rio de Janeiro, p. 8, 24 set. 1913. Acervo da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional

Considerando que, “toda propaganda se pauta em pressupostos vigentes, aberta ou silenciosamente partilhados e, por isso, são tão ou mais eficazes quando invertem, subvertem ou deslocam sentidos latentes na sociedade”, portanto, “para que chamem a atenção, precisam manipular significados facilmente decifráveis pela própria comunidade que comunga com tais valores”,<sup>32</sup> é válido ter em mente que os anúncios do Colégio Delfino Bicalho evidenciam a dinâmica entre as normas e as práticas efetivamente experimentadas naquele espaço. Na Figura 2, por exemplo, misturam-se crianças e adolescentes, pois, tratou-se de uma atividade

31 VAGO, Tarcísio Mauro. Da ortopedia à eficiência dos corpos: a Gymnastica e as exigências da “vida moderna” (Minas Gerais, 1906-1930). **Movimento**, [S. l.], v. 10, n. 3, p. 77-97, 2004.

32 SCHWARCZ, Lilia. **Imagens da branquitude: a presença da ausência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2024. p. 307.

escolar – piquenique – envolvendo alunas dos cursos primário, secundário e do curso normal. Todavia, o perfil racial das estudantes possui uma certa simetria – meninas e moças brancas, adequadamente trajadas com vestidos e meias longas, chapéus de passeio e luvas.

**Figura 2 – Grupo de alunas da Escola Normal Delfino Bicalho**



Fonte: Fon-Fon!, Rio de Janeiro, p. 27, 26 set. 1914. Acervo da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional

Embora o Colégio Delfino Bicalho tenha atendido outros públicos, racialmente diversos, nesse contexto específico, sua imagem pública foi estrategicamente forjada com base em um imaginário de uma infância escolarizável ou escolarizada, marcada por bem definidos critérios de gênero, raça e classe. A experiência desse estabelecimento de ensino e de sua proprietária, com projetos de escolarização de mulheres trabalhadoras e de seus filhos e filhas, oferece possibilidades para compreender as expectativas e perspectivas comuns entre diferentes mulheres, em meio a realidades sociais desiguais e visões de mundo díspares.

### **Processos de escolarização formal e marcadores sociais de gênero, raça e classe**

EM 8 DE ABRIL DE 1913, a seção “Hóspedes e Viajantes” do *Correio Paulistano* noticiou que se encontravam na capital paulista, “hospedados no Hotel do Oeste, o sr. capitão Torquato Bicalho e sua filha sra. Áurea Bicalho”.<sup>33</sup> Poucos dias depois, *O Pharol* informou aos seus leitores que haviam chegado, em 14 de abril, a Juiz de Fora, vindos de São Paulo, “o sr. capitão Torquato Bicalho e sua filha senhorinha Áurea Bicalho, diretora do acreditado Colégio Bicalho”.<sup>34</sup> Algum tempo mais tarde, Áurea Bicalho informou o motivo de tal excursão. Segundo uma nota publicada na imprensa, tratou-se de uma viagem pedagógica à capital paulista, com a finalidade de visitar o Jardim da Infância do Estado de São Paulo, anexo à

33 HÓSPEDES e viajantes. **Correio Paulistano**, São Paulo, p. 2, 8 abr. 1913.

34 REGISTRO social. **O Pharol**, Juiz de Fora, p. 2, 15 abr. 1913.

Escola Normal da Capital, e interagir com os projetos educacionais e modelos pedagógicos em curso na instituição, tida como referência no campo da educação pré-escolar naquele momento. A notícia informou, ainda, que a professora produziu um “minucioso relatório no qual compendiou as observações feitas no Jardim Infantil de São Paulo”. Infelizmente, tal relatório perdeu-se no tempo, mas, além do registro escrito, Áurea Bicalho colocou em prática os aprendizados adquiridos naquela excursão, com a criação de seu próprio jardim de infância, anexo ao Colégio Delfino Bicalho.<sup>35</sup>

A educadora juiz-forana estava atenta ao processo de estruturação da institucionalização educativa para a infância, isto é, à escolarização de crianças menores de sete anos no contexto da primeira metade do século XX. De fato, essa foi uma cronologia histórica marcada pela intensificação da produção e circulação de práticas de intervenção junto às crianças, assim como da circulação e apropriação de saberes sobre a infância, não apenas no Brasil, mas também em outras partes do mundo:

A proteção à infância foi o motor que a partir do final do século XIX impulsionou em todo o mundo ocidental a criação de uma série de associações e instituições para cuidar da criança, sob diferentes aspectos: da sua saúde e sobrevivência – com os ambulatórios obstétricos e pediátricos; dos seus direitos sociais – com as propostas de legislação e de associações de assistência; da sua educação e instrução – com o reconhecimento de que estas poderiam ocorrer desde o nascimento, tanto no ambiente privado, como no espaço público. Nesse processo, distribuíram-se competências e atribuições do Estado e da sociedade, delimitaram-se os campos jurídico, médico, assistencial, educacional, assim como se debateram definições legais e normativas.<sup>36</sup>

Foi em meio a essa conjuntura que Áurea Bicalho realizou sua visita pedagógica ao Jardim da Infância da Escola Normal da capital paulista. Por certo, ela deve ter tomado contato com os padrões estadunidenses de educação infantil, que orientavam tanto a prática pedagógica quanto os equipamentos escolares adotados naquela instituição. Sua biblioteca possuía livros em alemão, francês e inglês, de autores como Montessori, Decroly e Froebel. Aliás, a pedagogia froebeliana foi amplamente utilizada na rotina das professoras e nas práticas educativas com as crianças pequenas.<sup>37</sup> O contato com essas experiências educacionais foi fundamental para o trabalho de Áurea Bicalho na criação do seu próprio jardim de infância.<sup>38</sup>

35 Sobre viagens pedagógicas e circulação de modelos pedagógicos e práticas educativas, ver: CHAMON, Carla Simone; FARIA FILHO, Luciano Mendes. O olhar comparativo: Estevão de Oliveira e os grupos escolares em Minas, no Rio e em São Paulo. *Revista Brasileira de História da Educação*, [S. I.], v. 10, n. 1, p. 17-41, 2010. SILVA, Alexandra Lima da. Ideias em movimento: viagens como horizonte na historiografia da educação. *Roteiro*, [S. I.], ed. especial, p. 109-126, 2013. MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; GONDRA, José Gonçalves (org.). *Viagens pedagógicas*. São Paulo: Cortez, 2007.

36 KUHLMANN JR., Moysés. A circulação das ideias sobre a educação das crianças: Brasil, início do século XX. In: FREITAS, Marcos Cesar de; KUHLMANN JR., Moysés (org.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 459-503. p. 464.

37 Para a atuação do Jardim de Infância da Escola Normal da Capital, ver entre outros: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Os jardins de infância e as escolas maternais de São Paulo no início da República. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 64, p. 57-60, 1988. KUHLMANN JR., Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

38 Apesar de os registros disponíveis não permitirem avançar na discussão, é possível que Áurea Bicalho tenha tido conhecimento das escolas maternais – uma forma de educação infantil, não necessariamente formal,

Existem pouquíssimos registros sobre a trajetória do Jardim de Infância anexo ao Colégio Delfino Bicalho, muito em razão de que a documentação produzida pelo estabelecimento se perdeu. Assim, pouco sabemos sobre as suas normativas e prescrições pedagógicas, regime de aulas, admissão das crianças, corpo docente ou sobre a sua dimensão administrativa-pedagógica. As reduzidas informações disponíveis se encontram na imprensa e nos relatórios de inspeção escolar. O já citado artigo sobre a “festa de caridade em benefício das crianças da escola maternal e das operárias da escola noturna do Colégio Delfino Bicalho” oferece dados relevantes sobre a escola infantil deste estabelecimento. A instituição tinha um aspecto educativo-assistencial que, contudo, não estava descolado de uma perspectiva pedagógica voltada para a escolarização inicial das crianças. Isto é, foi pensada como uma primeira etapa da instrução formal da infância. Áurea Bicalho, no seu discurso no festival, disse que o jardim de infância estava em atividade desde agosto de 1913 e “incumb[ia-se da] delicada e muito maternal tarefa de formar o espírito, preparar o coração e instruir o caráter das pequeninas crianças das classes operárias, futuros trabalhadores, auxiliando o seu desenvolvimento físico, intelectual e moral na primeira idade”.<sup>39</sup>

Áurea Bicalho, por meio do seu projeto de escola infantil, estava comprometida com uma forma escolar de socialização e transmissão de conhecimento e de formação social das diferentes infâncias, neste caso, as “crianças das classes operárias”. Podemos considerar que a ideia de escolarização acionada por ela fazia parte de um processo de produção e difusão de conhecimentos que tinha a escola como referência social, tanto de sentidos quanto de significados. Em diálogo com Luciano Mendes de Faria Filho, interpretamos:

O termo escolarização em um triplo sentido, os quais estão intimamente relacionados. Num primeiro, escolarização pretende designar o estabelecimento de processos e políticas concernentes à “organização” de uma rede, ou redes, de instituições, mais ou menos formais, responsáveis seja pelo ensino elementar da leitura, da escrita, do cálculo e, no mais das vezes, da moral e da religião. Em outra acepção, escolarização é entendida como a produção de representações sociais que têm na escola o lócus fundamental de articulação e divulgação de seus sentidos e significados. Um terceiro sentido que pode ser dado ao termo escolarização: aquele que nos remete mais diretamente ao ato ou efeito de tornar escolar, ou seja, o processo de submetimento de pessoas, conhecimentos, sensibilidades e valores aos imperativos escolares.<sup>40</sup>

---

de base assistencialista, voltada prioritariamente ao atendimento de crianças pobres, desvalidas ou órfãs – existentes na cidade de São Paulo naquele momento. Um exemplo são as ações da Associação Beneficente Instrutiva e Feminina (1900), mantenedora de um amplo e diversificado conjunto de instituições formativas (creche/asilo, escolas maternais, liceus, bibliotecas escolares e colônias regeneradoras), cujo público-alvo eram crianças pequenas e mulheres trabalhadoras. Para a trajetória dessa instituição educativo-assistencial, ver: PORTELA, Daniela Fagundes. **A trajetória profissional da educadora Anália Emília Franco em São Paulo (1853-1919)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

39 FESTA da caridade. **Jornal do Comércio**, Juiz de Fora, p. 2, 22 dez. 1913.

40 FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de pesquisa. In: FONSECA, Thais Nivia de Lima e; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 77-97, p. 78.

Com esta noção de escolarização do social, Luciano Mendes de Faria Filho pondera sobre a necessidade de se dar atenção às consequências sociais, culturais e políticas da escolarização. Nesse sentido, devemos considerar processos de escolarização como resultados das experiências dos sujeitos, dos sentidos construídos e compartilhados e/ou disputados pelos atores que fazem a escola. Realmente, Áurea Bicalho considerou que o seu jardim de infância tinha a missão de “auxiliar as famílias na educação da criança”,<sup>41</sup> estabelecendo não apenas uma forma de interação entre escola e família, mas também enfatizando o seu papel, especialmente das mães, na educação dos seus filhos e filhas. Novamente, o trecho do seu discurso no festival sobre a missão do jardim de infância oferece detalhes sobre a sua leitura em relação ao significado político da educação pré-escolar destinada às crianças pobres das classes trabalhadoras. Na sua interpretação, “incumb[ia] a delicada e muito maternal tarefa de formar o espírito, preparar o coração e instruir o caráter dos pequeninos [...] filhos de pobres operárias, obrigadas a um trabalho que lhes absorve as horas do dia e as leva exaustas para casa”.<sup>42</sup>

Assim como no caso do jardim de infância, conseguimos poucos registros sobre a vida interna da Escola Noturna anexa ao Colégio Delfino Bicalho. Referências às suas práticas de ensino, como métodos pedagógicos, organização do espaço e tempo escolares, conteúdos ensinados e regras disciplinares, por exemplo, aparecem de forma lacunar e imprecisa. Em fevereiro de 1914, o inspetor escolar Themístocles Halfeld foi convidado por Áurea Bicalho para realizar uma visita à Escola Noturna. Não parece ter se tratado de uma atividade de inspeção técnico-pedagógica realizada pelos serviços de inspeção escolar municipal ou estadual, mas sim de uma tentativa de angariar reconhecimento para o projeto educacional junto às autoridades competentes – o que, por sua vez, poderia conferir alguma legitimidade em futuras tentativas de obtenção de financiamento estatal, conforme veremos adiante.

As impressões de Themístocles Halfeld foram publicadas na imprensa e fornecem evidências de vários tipos sobre as práticas educativas experienciadas pelas mulheres – professora e alunas – que frequentaram a Escola Noturna. Segundo o relato, “no período de 18 às 20:30 horas, as pobres operárias ocupadas durante o dia em fábricas e em lares alheios e inibidas de receberem instrução nos cursos diurnos, entrega[vam]-se às luzes da instrução [naquela] escola”. A associação entre classe, pobreza e a finalidade política do estabelecimento de ensino apareceu de forma direta e nítida no relato. Nas palavras do inspetor, “somente as famílias com condições contribu[íam] com uma joia de 2\$000 para despesas do material escolar, sendo o ensino inteiramente gratuito, porém as moças que [eram] reconhecidamente pobres fica[vam] isentas dessa contribuição”.<sup>43</sup>

O conjunto de disciplinas ministradas também sugere que o objetivo da Escola Noturna era oferecer uma formação escolar “pragmática” para as alunas, certamente, levando em consideração as suas condições sociais de classe. Ali, as “moças operárias” aprendiam “Leitura,

41 FESTA da caridade. *Jornal do Comércio*, Juiz de Fora, p. 2, 22 dez. 1913.

42 Ibidem.

43 ESCOLA Noturna. *Jornal do Comércio*, Juiz de Fora, p. 2, 6 fev. 1914.

Escrita, Caligrafia, Gramática, Aritmética e suas aplicações, Elementos de História e Geografia e Economia Doméstica”, inteiramente “ministradas pela mestra Áurea Bicalho”.<sup>44</sup> Ainda, segundo a pena de Themístocles Halfeld, naquela escola “não apenas se ensina[va] as matérias de ensino consideradas necessárias ao preparo intelectual, mas igualmente se oferec[ia] bafejos morais para o correto exercício das inclinações naturais de preceptoras e mães de família educadas”.<sup>45</sup> Na visão do inspetor, a Escola Noturna estava cumprindo a sua função social de disciplinarização da mulher, produzindo identidades de gênero para uma classe social específica: mulheres pobres e trabalhadoras. De fato, como veremos adiante, Áurea Bicalho se esforçou para criar, por meio da sua escola noturna, papéis de gênero para mulheres de diferentes condições sociais.

Ao final do seu relato, o inspetor Themístocles Halfeld ofereceu aos seus leitores uma lista com os nomes das 11 alunas que haviam se matriculado na Escola Noturna em agosto de 1913. Por ocasião da sua visita, “moças de rostos fatigados com feições e cores variadas” haviam produzido uma “linda exposição de trabalhos manuais, flores e tecidos variadíssimos”.<sup>46</sup> Mais uma vez, observa-se o projeto político da escola de conceber (ou reforçar), por meio de uma forma escolar, um modelo de feminino adequado ao que se considerava como papel da mulher, identificado com determinados compromissos sociais. Todavia, como as “moças de cores variadas” experienciaram essas expectativas?

Mulheres como Germana dos Santos, Luiza Cyriaco, Maria Custódia Serafim, Olympia Ferreira da Silva, Rita Coelho, Saturnina Carolina, Sebastiana Pereira, Theodolina Serafim, Maria das Dores, Perciliana e Luciana<sup>47</sup> possivelmente visualizaram, no projeto de escolarização da Escola Noturna, um meio não apenas de acessar e dominar conhecimentos e saberes úteis às suas vidas e aos seus ofícios, mas também de forjar e disseminar outros modelos e idealizações sobre a condição feminina, de esposa e de mãe. Um anúncio publicado na imprensa local, no início de 1908, chama a atenção por sua singularidade, já que era incomum encontrar esse tipo de “requisito” em ofertas de trabalho para a indústria têxtil de Juiz de Fora e mesmo em outras regiões do país naquele período.<sup>48</sup> Isso se torna ainda mais evidente se considerarmos o caráter vago da definição de “operária”, que nesse caso poderia englobar funções como as de tecelãs, fandeiras, tintureiras, entre outras.

Na ocasião, a Tecelagem Mascarenhas publicou que “precisa[va]-se de operárias” e que “prefer[ia] mocinhas de 15 a 16 anos que [soubessem] ler e escrever”.<sup>49</sup> Esse registro leva a refletir sobre como determinadas concepções de educação e de instrução formal impactaram as formas e as relações de trabalho na organização do mercado urbano de Juiz de Fora no

44 Ibidem.

45 Ibidem.

46 Ibidem.

47 Ibidem.

48 OLIVEIRA, Luís Eduardo de. **Os trabalhadores e a cidade:** a formação do proletariado de Juiz de Fora e suas lutas por direitos (1877-1920). Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

49 Esta oferta de trabalho foi publicada em várias edições do mês de janeiro de 1908 na seção de Anúncios do *Jornal do Comércio* de Juiz de Fora.

início do século XX. Nesse sentido, é fundamental perscrutar os modos pelos quais a educação escolar esteve presente e foi vivenciada pelas mulheres que frequentaram a Escola Noturna, observados a partir da articulação entre seus ofícios e suas experiências mais amplas nos mundos do trabalho. Naquele contexto, frequentar os bancos escolares e ostentar o *status* de mulher alfabetizada pode ter sido uma opção socialmente aceitável de inventar e experimentar outras condições femininas que, no caso de algumas delas, foram experienciadas de maneira muito específica em razão dos marcadores sociais de raça.

Aspectos das trajetórias de vida dessas mulheres revelam experiências de feminilidades diversas, tanto na vida privada e nas relações sociais quanto nos mundos do trabalho. Esse foi o caso, por exemplo, de Sebastiana Pereira que, em março de 1914, pouco depois da visita do inspetor Themístocles Halfeld à Escola Noturna, sofreu um acidente na fábrica Santa Cruz, onde trabalhava como tecedeira. A imprensa, que registrou o ocorrido, informou que ela “foi medicada e permaneceu em tratamento na Santa Casa de Misericórdia”, e que “seu estado não [era] melindroso”.<sup>50</sup> O caso de Sebastiana Pereira não foi uma experiência isolada. De fato, no processo de industrialização em Juiz de Fora, no alvorecer do século XX, a presença de mulheres e crianças no universo fabril foi constante, principalmente no ramo destinado à produção têxtil. Os acidentes de trabalho, por sua vez, fizeram parte do cotidiano de muitas trabalhadoras que, na maioria dos casos, eram dispensadas de suas funções sem amparo financeiro, ou qualquer outro tipo de auxílio, por parte dos patrões.<sup>51</sup>

É possível que Sebastiana Pereira estivesse atenta a tais mecanismos patronais de exploração da mão de obra do trabalhador. Meses depois do acidente, ela acionou a justiça para requerer alguma forma de reparação legal da fábrica. Segundo a imprensa, o juiz responsável pelo caso julgou “nulo o processo sobre acidente no trabalho em que foi vítima a operária da fábrica Santa Cruz, Sebastiana Pereira, por achar que a forma [daquele] processo [era] de ação sumária”.<sup>52</sup> Infelizmente, não sabemos como tal querela foi finalizada, mas o caso de Sebastiana Pereira demonstra que as mulheres disputaram noções de direito e de justiça relacionadas aos mundos do trabalho, incluindo a luta pela sobrevivência e por formas de proteção e amparo em casos de acidentes nos espaços laborais. Sua experiência, nesse sentido, pode ser lida como uma possibilidade de avançar em discussões historiográficas no campo da história do trabalho, sobretudo no que diz respeito às formas pelas quais mulheres trabalhadoras mobilizaram a lei para punir patrões ou demandar proteção.

Na interpretação de Chitra Joshi, as mulheres trabalhadoras habitualmente criavam seus próprios códigos em relação aos mundos do trabalho, frequentemente elaborados para preservar noções de dignidade a partir seus próprios termos e expectativas.<sup>53</sup> Por exemplo, Germana dos Santos, outra aluna da Escola Noturna, foi uma mulher que estabeleceu concepções

50 MOVIMENTO da Santa Casa de Misericórdia. **O Pharol**, Juiz de Fora, p. 1, 4 mar. 1913.

51 OLIVEIRA, 2010, op. cit.

52 SEÇÃO Judiciária. **O Pharol**, Juiz de Fora, p. 1, 8 ago. 1914.

53 JOSHI, Chitra. Além da polêmica do provedor: mulheres, trabalho e história do trabalho. **Revista Mundos do Trabalho**, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 147-170, 2009.

próprias sobre sua inserção nos mundos do trabalho. Em meados de 1908, ela foi demitida da sua ocupação de empregada doméstica na casa de Maria Florentina da Costa Lage. Em uma nota de oferta de emprego, publicada na seção de anúncios da imprensa juiz-forana, a ex-patrão descreveu Germana dos Santos como uma “criada de cor” e relatou o motivo da demissão. Segundo ela, a sua “criada” vivia “carregando ao colo suas criancinhas enfezadas, [que] esgança[vam] lamurianta algaravia durante as horas do trabalho”. Por fim, Maria Florentina Costa Lage definiu o “tipo” de trabalhadora de que necessitava: procurava por “uma moça para serviços domésticos em lar de família, que [fosse] de bom comportamento, sem compromissos e filhos pequenos e que durm[isse] no aluguel”.<sup>54</sup>

Para muitas mulheres pobres, o trabalho remunerado fora da domesticidade de seu próprio lar foi socialmente vivenciado e respondido como uma possibilidade de construção de autonomia feminina e materna, ainda que estivesse frequentemente marcado por formas de exploração do trabalho que se apoiavam em relações de domesticidade e dependência. Germana dos Santos não hesitou em definir as suas próprias estratégias familiares, nas quais a maternidade deveria – ou foi imposta – ser parte indissociável da sua condição de mulher trabalhadora, ainda que, ao menos neste caso, isso tenha custado o seu emprego. Outras mulheres que conviveram com Germana dos Santos na Escola Noturna também definiram noções próprias de feminilidade e domesticidade nas suas práticas cotidianas.

Luiza Cyriaco, outra mulher adjetivada como “de cor preta” pela imprensa, foi presa, em junho de 1914, em razão de uma desavença com Francisca Santiago. Segundo o relato de José Ribeiro de Abreu, então delegado de polícia de Juiz de Fora, Luiza Cyriaco, que trabalhava como “empregada na residência do Dr. Eduardo Weiss, atent[ou] contra a moral com palavras de baixo calão proferidas em condenável português”.<sup>55</sup> Concepções de honra, honestidade ou moralidade podiam assumir diferentes sentidos para mulheres que viviam sob distintas formas de arranjos familiares e sociais. Ao “atentar contra a moral”, segundo a imprensa, Luiza Cyriaco explicitou a elasticidade presente no modo como muitas mulheres definiam suas existências. A notícia, no entanto, não apresentou detalhes sobre o caso, o que impede conhecer as razões que levaram essas mulheres a protagonizar tal desavença.

O desafeto poderia ter tido relação com as disputas por espaço nos mundos do trabalho, em ocupações nas quais foi avultada a presença de mulheres pobres e negras em Juiz de Fora, no início do século XX, como o trabalho doméstico remunerado, a indústria têxtil e o meretrício.<sup>56</sup> Esse pode ter sido o caso de Saturnina Carolina, que também fora aluna da Escola Noturna. Em agosto de 1918, ela foi colocada em liberdade após ter sido presa, acusada de

54 Até aqui tudo em: PROCURA-SE. **Jornal do Comércio**, Juiz de Fora, p. 4, 12 jun. 1908.

55 CADEIA. **Jornal do Comércio**, Juiz de Fora, p. 1, 15 jun. 1914.

56 CARNEIRO, Deivy Ferreira. Mulheres honestas e que a todos tratam bem: relações de gênero e violência verbal em Juiz de Fora (Minas Gerais). **Ler História**, [S. I.], n. 62, p. 87-99, 2012. NAKAYAMA, Marina Fernandes Braga. **Divertimentos e tempo livre**: experiências dos trabalhadores em Juiz de Fora (1900-1924). 2016. Tese (Doutorado em Estudos do Lazer) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

hetairismo, isto é, a prática da oferta de serviços sexuais. Uma nota policial, divulgada pela imprensa, definiu-a como uma “hetaira, alta, robusta e de cor escura [...] que residia na rua Santa Rita”, considerada uma área de baixo meretrício no centro de Juiz de Fora.<sup>57</sup> A necessidade de sobrevivência econômica, a limitação de opções de trabalho remunerado e a busca por meios de sustento podem ter sido algumas das razões que a levou a essa forma de ocupação. Por escolha ou necessidade, é importante reconhecer que Saturnina Carolina buscou, dentro dos limites que aquela sociedade lhe impunha, estabelecer suas próprias concepções de feminilidade, trabalho e arranjos sociais.

Diferentes formas de viver sobre si estiveram presentes nas trajetórias de outras mulheres que frequentaram a Escola Noturna, como foi o caso de Maria Custódia Serafim e sua filha Theodolina Serafim. A experiência dessas trabalhadoras representa um quadro diverso de ocupações e amplia as perspectivas historiográficas em relação às profissões exercidas por mulheres, especialmente as trabalhadoras negras, em Juiz de Fora no início do século XX – cenário que, respeitadas as particularidades, apontava para experiências semelhantes de trabalho em outras partes do Brasil no mesmo período, conforme destacou Taina Silva Santos.<sup>58</sup> O arranjo familiar construído por elas evidencia a complexidade de formatações de famílias que existiam entre as populações pobres e trabalhadoras em Juiz de Fora. O inspetor Themístocles Halfeld as definiu como “mãe viúva” e “filha solteira”.<sup>59</sup> Maria Custódia Serafim perdeu o marido em 1908, ocasião em que a imprensa a identificou como esposa do “operário Jesus Serafim, morto em consequência de uma explosão na pedreira da rua da Providência”.<sup>60</sup> Desde então, possivelmente, mãe e filha constituíam uma composição familiar na qual elaboravam suas próprias regras de domesticidade, feminilidade e relações sociais.

A experiência de mulheres que vivenciaram diferentes formas de uniões consensuais com seus parceiros esteve presente no universo feminino que compôs a realidade da Escola Noturna. É válido questionar o impacto de tais trajetórias na constituição das práticas educativas da instituição e no modo como essas mulheres lidaram com o processo de escolarização e com um de seus fundamentos políticos: a idealização de um imaginário de mulher trabalhadora, esposa e mãe. De que maneira mulheres como Perciliana e sua filha Maria das Dores responderam a essas expectativas? Alunas da Escola Noturna em 1913/1914, anos antes ambas haviam passado por uma experiência violenta. Vítima de um caso de defloramento, Maria das Dores e sua mãe recorreram às autoridades buscando alguma forma de reparação

<sup>57</sup> PRESOS. **O Pharol**, Juiz de Fora, p. 2, 13 ago. 1918. Para as reformas urbanas em Juiz de Fora, nas primeiras décadas do século XX, e suas práticas repressivas de reordenamento de cortiços e áreas de baixo meretrício, ver: LANA, Vanessa. **Uma associação científica no interior das Gerais**: a Sociedade de Medicina e Cirurgia de Juiz de Fora (1889-1908). 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Casa de Oswaldo Cruz/FIOCRUZ, Rio de Janeiro, 2006. SILVA, Máira Carvalho Carneiro. **Lugar de trabalhador é na área de serviço**: moradia popular em Juiz de Fora (1892-1930). 2008. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

<sup>58</sup> SANTOS, 2023, op. cit., p. 221.

<sup>59</sup> ESCOLA Noturna. **Jornal do Comércio**, Juiz de Fora, p. 2, 6 fev. 1914.

<sup>60</sup> ACIDENTE fatal. **O Pharol**, Juiz de Fora, p. 1, 6 maio 1908.

judicial pelo crime cometido.<sup>61</sup> Definida no inquérito como “mulatinha”, Maria das Dores contava então com 15 anos. Declarou que trabalhava com a mãe – qualificada no processo como uma mulher “acaboclada”, de 34 anos – como operária na Companhia de Fiação e Tecelagem Moraes Sarmento, onde conheceu e conviveu com o réu Joaquim, branco, de 19 anos, também operário da fábrica. Perciliana afirmou que a filha “entregou-se” ao acusado, acreditando nas promessas de namoro e casamento, e acusou Joaquim de ter “empregado sedução e engano à menor ofendida”.<sup>62</sup> Apesar de a denúncia ter resultado na abertura de um inquérito, o processo foi arquivado pelo promotor público responsável, o que nos impede de conhecer o desfecho da história.<sup>63</sup>

Mulheres “ofendidas” utilizaram diferentes estratégias dentro das suas possibilidades de ação para defender o que consideravam ser direito e justo. No caso de Perciliana e sua filha Maria das Dores, a disputa pela preservação de uma concepção de honestidade moral se fundava no próprio modo como elas agenciavam e vivenciavam seu arranjo familiar. Luciana, testemunha ouvida no inquérito, definida como uma mulher de “cor”, era vizinha e, muito possivelmente, possuía laços de afeto e amizade com as vítimas, já que com elas dividiu sonhos e expectativas em relação à escolarização formal nos bancos da Escola Noturna. Em 1910, no contexto do inquérito policial, Luciana declarou que Perciliana fora abandonada pelo homem com quem vivia, mas era uma “mulher laboriosa” e “mãe zelosa”.<sup>64</sup> Essas mulheres criaram padrões de moralidade, honestidade e afetividade a partir de determinadas escolhas e ações e dos muitos significados atribuídos a essas opções.

Esse pode ter sido o caso de Rita Coelho, quando decidiu se matricular e frequentar o curso da Escola Noturna. Adquirir saberes e conhecimentos ligados ao domínio da leitura, da escrita e da aritmética básica, mas também aprender sobre outros conteúdos, como prendas, costura e economia doméstica, pode ter lhe parecido uma oportunidade de construir novas formas de viver sobre si. Esse expediente poderia envolver uma preparação intelectual – ainda que limitada – que lhe proporcionasse o ingresso no mercado de trabalho, alguma independência financeira e a chance de se desvincilar de relacionamentos afetivos desrespeitosos. Alguns meses antes de se tornar aluna do estabelecimento de ensino, Rita Coelho havia sido violentamente agredida pelo seu companheiro. Segundo a imprensa, “na rua Moraes e Castro, o crioulo Antônio Marimbondo, bastante alcoolizado, travou-se de razões

61 Substituímos os nomes de todas as vítimas, réus e testemunhas visando à proteção de suas privacidades.

62 Arquivo Central da Universidade Federal de Juiz de Fora (doravante ACUFJF). Fundo Benjamin Colucci, Série Processos de Rapto e Violência Carnal (FBC/PR-VC). Inquérito Policial de defloramento de Maria das Dores, 17 maio 1910, Caixa 80, 57f, não paginado.

63 Para estudos que analisaram crimes sexuais no início do século XX a partir de perspectivas historiográficas que privilegiaram a dimensão de gênero, classe e raça dos envolvidos, ver: ABREU, Martha. **Meninas perdidas**: os populares e o cotidiano do amor no Rio de Janeiro da Belle Époque. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2024. CAULFIELD, Sueann. **Em defesa da honra**: moralidade, modernidade e nação no Rio de Janeiro (1918-1940). Campinas: Editora da Unicamp, 2000. Sobre crimes sexuais em Juiz de Fora, nesta mesma cronologia, consultar: SILVA, Renata Lutiene da. **Famílias, direito, normas e poder**: os diversos relacionamentos familiares em Juiz de Fora, MG (1890-1920). 2010. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de São João del Rei, São João del Rei, 2010.

64 ACUFJF. FBC/PR-VC. Inquérito Policial de defloramento de Maria das Dores, 17 maio 1910, Caixa 80, 57f, não paginado.

com a mulata Rita Coelho, sua amásia, e acabou por espancá-la furiosamente, servindo-se para isto de uma garrafa vazia, com a qual dava fortes e repetidos golpes na mulher, que gritava horrivelmente”.<sup>65</sup>

## Considerações finais

APESAR DOS ESFORÇOS de Áurea Bicalho, a Escola Noturna e o Jardim de Infância anexos ao seu estabelecimento de ensino tiveram vida curta. Provavelmente, deixaram de funcionar em fins do primeiro semestre de 1914, quando desapareceram as notícias sobre a sua operação. É possível que a questão financeira tenha sido uma das razões para tal fechamento. Em maio de 1914, Áurea Bicalho solicitou uma subvenção à Câmara Municipal de Juiz de Fora, alegando que “muito poderão aprender as operárias na escola noturna criada no Colégio Delfino Bicalho” que, por sua vez, prestava “grande benefício ao operariado e à infância pobre”.<sup>66</sup> A solicitação, ao que parece, não obteve sucesso. Na verdade, o empreendimento educativo de Áurea Bicalho concorreu com vários outros projetos congêneres pelas reduzidas verbas municipais destinadas às iniciativas públicas e privadas no campo educativo-assistencial.<sup>67</sup> Nesse contexto, a Câmara Municipal privilegiava o amparo financeiro às instituições públicas mantidas pelo Estado, como foi o caso da escola noturna anexa ao Grupo Escolar José Rangel, criada em março de 1914.<sup>68</sup>

A despeito de sua curta existência, a Escola Noturna possivelmente se constituiu em uma experiência significativa na vida das suas alunas e na da própria professora Áurea Bicalho. Como destacamos em passagens anteriores, pouco se pode afirmar sobre as práticas educativas efetivamente realizadas na escola, mas os registros publicados na imprensa ilustram a imagem que se queria transmitir para um público mais amplo. O discurso de Áurea Bicalho no festival, realizado em dezembro de 1913, apresenta algumas de suas expectativas em relação às suas alunas da Escola Noturna e ao significado atribuído à escolarização dessas mulheres trabalhadoras:

Nossas moças comparecem à escola fatigadas dos serviços domésticos e ali são acolhidas com boa vontade. Para que haja aplicação e aproveitamento, a

65 AGRESSÃO. **Jornal do Comércio**, Juiz de Fora, p. 1, 11 fev. 1913.

66 ESCOLA Noturna Delfino Bicalho. **O Pharol**, Juiz de Fora, p. 2, 20 maio 1914.

67 Para os diversos projetos educativo-assistenciais criados em Juiz de Fora no início do século XX, ver: YAZBECK, Dalva. Formando os bons trabalhadores: os primeiros grupos escolares em Juiz de Fora, Minas Gerais. **Cadernos de História da Educação**, [S. I/], v. 2, p. 99-105, 2008. OLIVEIRA, Paloma Rezende de. **Criança, “futuro da nação”, “célula do vício”**: políticas de assistência à infância em Juiz de Fora/MG na transição Império/República. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009. RODRIGUES, Maysa Gomes. **Sob o céu de outra pátria**: imigrantes e educação em Juiz de Fora e Belo Horizonte, Minas Gerais (1888-1912). 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Consultar também a coletânea organizada por: ROCHA, Marlos (org.). **A “longa” constituição da modernidade educacional brasileira**: experiências educacionais de Minas Gerais e capital da República (final do século XIX até década de 1930). Curitiba: CRV, 2019.

68 COHN, Maria Aparecida Figueiredo. **Do apito das fábricas ao toque dos sinos no Grupo Escolar Estevam de Oliveira (1914-1946)**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008. p. 65.

disciplina é razoável e branda, baseada na compreensão e não em punições. Os ensinamentos falam-lhe à consciência e emocionam-lhe o coração. Não perde o estímulo nem desiste de todo e qualquer esforço quando ouve-se suas confidências e consola-se seus desgostos. O trabalho é fácil e agradável quando corresponde a aptidões e gostos. A educação deve vencer a dificuldade e incentivar a força de energia e a perseverança [...]. Pela via da instrução tornar-se-á respeitável e cônscia do nobre valor do saber e das vantagens que dele advém. Com a justa compreensão de seus deveres e com o suficiente preparo intelectual e moral, saberá conquistar os direitos que agora lhe são negados, pois a mulher ilustrada é sempre nobre na luta pelo bem da pátria.<sup>69</sup>

Embora longo, este trecho do pensamento de Áurea Bicalho apresenta elementos significativos para refletirmos sobre os significados de escola, ocupação, ensino, feminilidade, entre outros, forjados e ressignificados no universo da Escola Noturna. Certamente, Germana, Luiza, Maria Custódia, Olympia, Rita, Saturnina, Sebastiana, Theodolina, Maria das Dores, Perciliana e Luciana criaram diferentes sentidos para a escolarização, ou seja, participaram ativamente da construção dos significados sociais daquela escola e de sua cultura escolar, ainda que tal perspectiva não estivesse prevista na proposta político-educativa de Áurea Bicalho. Nesse sentido, essas mulheres – conscientemente ou não – construíram interpretações diversas sobre o que foi ser uma mulher escolarizada, um *status* que foi atravessado, contudo, por marcadores sociais de raça e classe.

Para Áurea Bicalho, o fato de essas mulheres atuarem profissionalmente fora do espaço privado, arriscando-se nos mais variados ofícios presentes nos mundos do trabalho, já era, por si só, considerado algo desonroso e nocivo ao que ela entendia como papel social feminino. Levando-se em conta o valor político que a educação escolar adquiria no debate público e no imaginário social do período, é possível supor que o *status* de mulher escolarizada, proporcionado pela passagem pela Escola Noturna, tenha sido interpretado como uma estratégia para proteger essas trabalhadoras do estigma da mulher desonrada pelo trabalho assalariado na esfera pública, em contraste com a imagem idealizada da segurança e privacidade do lar. Leitura semelhante pode ser dirigida à trajetória pública da própria Áurea, enquanto proprietária e professora de um estabelecimento de ensino formal. Havia distâncias consideráveis entre ela e suas alunas da Escola Noturna, mas todas foram mulheres que fizeram da vida pública um espaço de tensionamento dos marcadores de raça, gênero e classe, seja na busca por sustento financeiro, seja como estratégia de construção de lugares e posições socialmente valorizadas naquela sociedade.

A cultura escolar experimentada na (e pela) Escola Noturna, entendida como “a forma como, em uma situação histórica concreta e particular, foram articuladas e representadas, pelos sujeitos escolares, as dimensões espaço-temporais do fenômeno educativo escolar, os conhecimentos, as sensibilidades, os valores a serem transmitidos, a materialidade e os

---

69 FESTA da caridade. **Jornal do Comércio**, Juiz de Fora, p. 2, 22 dez. 1913.

métodos escolares”,<sup>70</sup> foi profundamente informada pelas expectativas, anseios, esperanças e condições de vida das mulheres que frequentaram aquele espaço. Embora as evidências disponíveis sejam escassas, consideramos que as experiências dessas mulheres com uma forma de escolarização formal, bem como as relações de sociabilidade, hostilidade e tensão advindas dessa relação, interferiram na constituição das relações de gênero nas quais estavam imersas.

Tal compartilhamento – desigual e diferenciado – de experiências não significou a generalização de vivências que pudessem ser horizontalmente partilhadas por essas mulheres. Segundo a sugestão de Luara dos Santos Silva, em pesquisas sobre as experiências de mulheres negras com a educação escolar formal no pós-abolição, é fundamental atentar “às especificidades das experiências negras diante de outras camadas como gênero e posição social, engendrando distintas agências nos espaços públicos e privados”.<sup>71</sup> De fato, havia uma distância marcada por raça, classe, *status*, lugar social, meio de vida e formas de ver e estar no mundo entre Áurea Bicalho e suas alunas da Escola Noturna:

As mulheres negras enfrentavam uma série de estereótipos raciais e de gênero, que violentavam direta ou indiretamente as suas vidas. Contudo, embora o racismo fosse lançado a todas as mulheres negras, havia alguns contornos bastante específicos relacionados às posições sociais ocupadas. Uma mulher negra professora teria acesso a recursos materiais e simbólicos que as permitiriam algum distanciamento dos estereótipos. Uma mulher negra pobre, iletrada, que vivesse nos cortiços da cidade não teria acesso aos mesmos recursos – o que agravaria sua existência.<sup>72</sup>

Mesmo assim, é possível visualizar, nas ações de Áurea Bicalho, um compromisso com a configuração de uma forma de afetividade entre mulheres que suplantasse, embora não eliminasse, barreiras de classe e de raça. Ao utilizar expressões como “nossas moças são acolhidas com boa vontade”, “disciplina baseada na compreensão”, na qual “se ouvia suas confidências e consolava seus desgostos”, a professora apontava para a relevância das demonstrações de amizade, empatia, respeito e dos laços de afeto e solidariedade tanto na sua vida quanto na das demais mulheres da Escola Noturna.

Por certo, essa concepção de fraternidade foi informada pelas visões de mundo de Áurea Bicalho – mulher negra de pele clara, professora formada pela Escola Normal e bacharel em Farmácia pelo Instituto Granbery em 1911, solteira, que vivia na companhia dos pais e era proprietária de um estabelecimento de ensino voltado à formação escolar dos filhos e filhas das elites juiz-foranas.<sup>73</sup> Em diálogo com os discursos de modernização educacional vigentes no início do século XX, Áurea Bicalho considerava o professor como legítimo condutor do processo de escolarização. Talvez isso ajude a compreender melhor

<sup>70</sup> FARIA FILHO, op. cit., p. 85.

<sup>71</sup> SILVA, Luara dos Santos. O nosso feminismo e a arte de ensinar crianças: professoras primárias entre práticas de controle e agências no Brasil Republicano (1900-1920). In: CARLONI, Karla; MAGALHÃES, Lívia (org.). **Mulheres no Brasil republicano**. Curitiba: CRV, 2021. p. 57-74, p. 66.

<sup>72</sup> Ibidem, p. 66.

<sup>73</sup> RIBEIRO, op. cit.

suas razões para criar um curso noturno destinado a mulheres trabalhadoras, pois via na escola, como instituição social, a responsabilidade de escolarizar amplamente a população. Seu estabelecimento de ensino – integrado a essa dinâmica – deveria, portanto, tomar parte nessa “missão política”. Trata-se de um dado significativo, uma vez que estamos falando de uma mulher negra, no contexto do imediato pós-abolição, que administrava uma escola privada, realizando todas as tarefas necessárias ao seu funcionamento: direção, finanças e ensino.<sup>74</sup> Essa feminização de seu ofício, vivenciada com relativa autonomia, embora sem romper com uma visão tradicional do magistério feminino, pode ter sido lida, pelas alunas da Escola Noturna, tanto como um modelo de conduta profissional e comportamento feminino quanto como objeto de distanciamento ou rejeição.

As experiências vivenciadas por essas diferentes mulheres na Escola Noturna anexa ao Colégio Delfino Bicalho, longe de constituírem exceções ou trajetórias excepcionais, oferecem possibilidades interpretativas para o debate sobre a escolarização formal destinada às populações pobres e, em especial, às mulheres trabalhadoras. Esses processos não se limitaram à produção e disseminação de saberes elementares, como ler, escrever, contar e adquirir regras de civilidade e moral. Também funcionaram como espaço de construção de marcadores de respeitabilidade, movimento atravessado por diferentes perspectivas e expectativas de gênero, raça, classe, feminilidade e domesticidade. Essa possibilidade analítica amplia o olhar da historiografia da educação ao incentivar estudos que considerem as experiências de mulheres trabalhadoras em sua relação com a educação formal não apenas como mecanismo de aquisição de saberes elementares voltados à sobrevivência material, mas também como espaço de formação de valores e códigos sociais – pudor, honra, honestidade, dignidade, entre outros – centrais às relações sociais da época.

As experiências das mulheres trabalhadoras negras estudadas neste artigo sugerem que o domínio de saberes apre(e)ndidos por meio da forma escolar oferecida pela Escola Noturna pode ter representado a aquisição de determinado “capital simbólico”. Esse valor socialmente reconhecido, contudo, só adquire sentido se compreendido à luz das realidades sociais vivenciadas naquela conjuntura: uma sociedade com índices altíssimos de analfabetismo, na qual, paradoxalmente, circulavam códigos culturais que tomavam determinadas culturas do escrito e da leitura como marcadores políticos de inserção e reconhecimento social, em um processo de produção e distribuição de direitos civis e políticos baseado em variadas concepções de cidadania.<sup>75</sup> Nessa perspectiva, é possível repensar enfoques teóricos e contribuições da historiografia do trabalho, relacionando a educação escolar e seus muitos significados políticos a outros aspectos que moldaram a vida de mulheres e homens trabalhadores – como as relações de gênero e de raça, as lutas por direitos e a construção de identidades ligadas ao

74 Sobre a feminização do magistério por meio dos processos de gestão de estabelecimentos privados de ensino no início do século XX, ver: WERLE, Flávia Obino Corrêa. Práticas de gestão e feminização do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 609-634, 2005.

75 VIDAL, Diana Gonçalves; GIVIRTZ, Silvina. O ensino da escrita e a conformação da modernidade escolar: Brasil e Argentina, 1880-1940. *Revista Brasileira de Educação*, [S. I.], n. 8, p. 13-30, 1998.

ofício. Nesse quadro, as experiências das mulheres trabalhadoras aqui estudadas mostram como a educação escolarizada, ao lhes conferir um certo marcador de respeitabilidade, podia se converter em recurso político e social. O *status* simbólico que a ideia do indivíduo escolarizado poderia oferecer às mulheres negras e pobres pode ter funcionado como um mecanismo político que combinava – com alguma simetria – noções hegemônicas de domesticidade com trabalho remunerado e com a vida pública, redefinindo, assim, o modo como elas poderiam interpretar e vivenciar essas dimensões sociais de diferentes formas e, sempre que possível, a partir dos seus próprios termos.

Recebido em: 26/04/2025

Aprovado em: 15/10/2025