

ARTICULANDO GÊNERO, RAÇA E EDUCAÇÃO: A menina negra que não vimos

*Murilo Borges Silva*¹

RESUMO

A intensificação das produções no âmbito da história das mulheres e dos estudos de gênero tem, nas últimas décadas, resultado em importantes contribuições para a produção e (re)significação do conhecimento histórico. Apesar desses avanços, algumas abordagens ainda são relativamente singelas no Brasil, como aquelas que articulam gênero e raça. Com o intuito de fomentar essa discussão, nos propusemos, nesse estudo, entrecruzar gênero, raça e ensino, com o objetivo de interrogar a educação de meninas negras nas primeiras décadas da República no Brasil. Utilizamos a imagem fotográfica de uma turma de estudantes de 1921 como principal fonte para nossas abordagens. Por meio dela, discutimos o papel da educação no processo de constituição dos sujeitos, acentuando que as marcas identificadoras de diferenças de gênero e raça fazem parte desse processo.

Palavras-chave: Gênero; Raça; Educação..

ABSTRACT

The intensification of productions within the history of women and gender studies, during the last decades, has had important contributions to the production and (re) signification of historical background. Despite this progress, some approaches are still relatively simple in Brazil, such as those that articulate gender and race. In order to foster this discussion, we proposed here to intersect gender, race and education, aiming to question the education of black girls in the early decades of the Republic of Brazil. The photography of a 1921-student classroom was used as the main source for our approaches. Through it, we have discussed the role of education in the process of constituting subjects, emphasizing that the identifying marks of gender and race differences are part of this process.

Keywords: Gender. Race. Education.

A visita ao museu naquela tarde reservava uma surpresa. Logo ali, depois das escadas que dão acesso à pequena biblioteca que a instituição abriga, estava exposta a fotografia acima. Na imagem, a representação de uma turma de alunos e alunas em frente à primeira sede do Colégio Novaes, na cidade de Jataí, em Goiás, no ano de 1921. No centro da imagem, na primeira fileira, encontra-se Eleutério de Souza Novaes, professor e proprietário do Colégio. Ao seu lado, sua esposa, Ana Bueno. Outras duas senhoras adultas, sentadas ao lado de Ana Bueno, também compõem o registro. Parece haver uma proximidade entre as idades das crianças, com exceção de uma delas, acomodada na segunda fileira, que veste em sua cabeça uma espécie de chapéu, diferente do enfeite utilizado pelas demais meninas, e que possivelmente indica sua condição de moça. Organizados/as em fileiras, os/as estudantes

¹Doutorando em História pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Professor Assistente no Curso de História da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí.

estão separados/as por sexo, meninas à frente e meninos ao fundo. Há certa homogeneidade na postura corporal dos/das fotografados/as: braços cruzados, estendidos ou sobre o ombro de um colega. Ninguém sorri. Na representação, os meninos são numericamente superiores em comparação às meninas. Outro detalhe que chama atenção no registro fotográfico, é a presença de uma criança negra, do sexo masculino, que traça uma espécie de uniforme militar e traz, em uma de suas mãos, uma corneta.



Fonte: Museu Histórico de Jataí Francisco Honório de Campos – 1921 – Colégio Novaes.

A presença de uma criança negra na imagem, apenas uma, do sexo masculino, nos instiga a reflexão sobre a educação de meninas e meninos negros no início do século XX. Para tanto, considera-se o registro fotográfico da turma de estudantes do Colégio Novaes como uma fonte visual, que associada a outras fontes congruentes, permite a construção de interpretações possíveis sobre a educação de crianças negras nesse contexto, a partir da articulação de “marcadores sociais” como raça² e gênero. Desse modo, as considerações de Ulpiano T. Bezerra de Meneses sobre a necessidade de associação entre uma problemática

² Compreendemos raça como uma construção social e cultural, e não biológica. Para melhor percepção do termo consultar: GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: *Educação anti-racista* : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 /Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

histórica e as fontes visuais parecem apropriadas. Para o autor, o trabalho com as imagens não pode reduzir-se a um questionamento à tipologia documental, é preciso elaborar problemas históricos que permitam a “investigação de aspectos relevantes na organização, funcionamento e transformação de uma sociedade” (MENESES, 2003, p. 28). Nessa perspectiva interpretativa, afirma-se a dimensão histórica das imagens, que não são em si mesmas, ou, se desvinculadas de um todo social, portadoras de sentido. Assim sendo, portanto, a interação social se torna responsável por lhes atribuir sentidos e valores (MENESES, 2003, p. 28).

A imagem fotográfica foi compreendida, especialmente, entre o final do século XIX e início do XX, como uma reprodução do real ou prova irrefutável do que aconteceu. Essa característica de realidade resultou na utilização da fotografia por diversas ciências, que a entendeu como registro de verdade, impossível de ser falsificada (MAUAD, 1996, p. 2-3). Apesar dos estudos sobre representação visual, em destaque desde 1980, indicarem a impossibilidade dessa concepção de registro do real, parte da sociedade ainda lhe atribui esse *status* (FABRIS, 2007, p. 36). Já no âmbito acadêmico, é possível identificar autores/as que ao fazer uso de imagens em seus estudos reduzem-as a meras ilustrações, o que, comumente, impossibilita a produção de conhecimento histórico a partir desse tipo de fonte (MENESES, 2003, p. 20-21). Considerando os estudos sobre cultura visual e história visual, intenta-se, nesse artigo, perceber a imagem fotográfica como uma representação visual, numa tentativa de distanciar-se das concepções de registro de verdade ou ilustração de um contexto externo à imagem.

Entendida como representação visual, e “resultado de processos de produção de sentido em contextos culturais” (KNAUSS, 2006, p. 113), a imagem fotográfica possibilita a discussão sobre diferentes experiências visuais. Nessas circunstâncias, o olhar é entendido como uma construção cultural, passível de mudanças, à medida que se alteram símbolos e códigos de uma sociedade (KNAUSS, 2006, p. 110-114). Espera-se, portanto, colocar em perspectiva histórica, as relações de gênero que marcam as experiências educacionais de meninos e meninas negras no início do século XX em Jataí, utilizando-se da imagem fotográfica da turma de estudantes do Colégio Novaes.

Imagens que reuniam alunos/as, professores/as e outros/as colaboradores/as de colégios, não foram incomuns nesse período. Armando Martins de Barros afirma ser recorrente, desde o final do século XIX, a produção de fotografias que registravam as atividades de instituições escolares. Normalmente, eram produzidas por fotógrafos

profissionais e demonstravam preocupações relacionadas à apresentação da imagem, como: configuração do plano, distribuição da figuração e iluminação. Segundo o autor, esses registros são diversos, mas incidem, especialmente, em demonstrações sobre o ensino, a disciplina, a competência dos professores e professoras, a arquitetura escolar, exposições de trabalhos manuais, de atividades extraclasse supervisionadas, entre outras imagens que possam atestar a excelência do ensino naquelas instituições (BARROS, 2005, p. 121-123).

É provável que a produção da imagem fotográfica da turma de estudantes do Colégio Novaes relacionava-se a algumas das intencionalidades descritas acima. Embora não tenha sido possível identificarmos a autoria da fotografia, provavelmente foi produzida por um profissional, o que não seria incomum, considerando que, desde o final do século XIX, apesar de poucos, alguns fotógrafos circulavam pela província de Goiás (SANT'ANNA, 2014, p.179). Em Jataí, no ano de 1922, é possível ler nas páginas do jornal local *O Picapau*, o anúncio do senhor Ademar Margonari sobre seu ateliê fotográfico, informando a população sobre a chegada de finos artigos de fotografia e a possibilidade de se realizar todos os trabalhos da profissão³.

Conforme observa Thiago F. Sant'Anna, a fotografia produzida entre o final do século XIX e início do XX, era considerada um artefato simbólico do mundo civilizado, e remetia às mudanças em curso nos padrões de comportamento e consumo desse período, moldados a partir das ideias de modernidade e civilidade (SANT'ANNA, 2014, p. 178). Muitas instituições escolares desse período exprimiam esses símbolos da modernidade, e corroboravam com a modelagem dos corpos e comportamentos de meninos e meninas, no intuito de civilizar a população e construir uma nação (VEIGA, 2008, p. 504-505).

Possivelmente, as atividades do Colégio Novaes não se distanciavam desse modelo de formação. Instalada em Jataí em 1918, a instituição de ensino privada, dirigida por Eleutério de Souza Novaes, era destinada aos dois sexos e mantinha os regimes de internato e externato. Era oferecido o curso primário, o preparatório para exame de admissão para estabelecimento em qualquer carreira, e também a Escola de Instrução Militar. Esta foi aprovada em 1916, quando a instituição de ensino de Eleutério Novaes ainda funcionava em Currálinho, atualmente Itaberaí. O colégio funcionou em Jataí entre os anos de 1918 e 1925. Com o encerramento das atividades do colégio, Eleutério Novaes mudou-se para Rio Verde e instalou nessa cidade a sua unidade educacional (FRAÇA, 1998, p. 255-258).

³ MUSEU HISTÓRICO DE JATAÍ. Periódico *O Picapau*. Jataí. N.04. Maio/1922.

Gênero e educação: a fabricação de corpos de meninos e meninas

Enquanto representação visual desse mundo civilizado, a fotografia da turma de estudantes do Colégio Novaes nos permite discutir “diferentes códigos, símbolos e recursos no processo de constituição dos sujeitos” (LOURO, 2011, p. 104). Compreendemos que os lugares, posições, práticas, vestimentas e gestos percebidos na imagem não são naturais, fazem parte do processo de “fabricação” dos sujeitos. Esse processo é marcado por relações de poder, e sua análise pode elucidar marcas identificadoras de diferenças de gênero, raça e classe (LOURO, 2011, p. 67-69).

Considerando essa perspectiva de análise, percebemos que a disposição dos corpos dos sujeitos que compõe a fotografia parece ter sido cuidadosamente articulada. O professor ocupa o centro da imagem, meninas e meninos estão separados em fileiras. Os braços das meninas, que se encontram sentadas, estão cruzados sobre suas pernas. Os meninos da última fileira repousam suas mãos nos ombros dos colegas que estão à frente. Há uma uniformidade na postura dos corpos: eretos, ordenados, controlados, disciplinados, indicam que a produção fotográfica forja “[...] uma estética apurada no tratamento formal (com planos bem construídos e distribuição da figuração), com um controle fundado em signos que remetem à tradição humanista secular e à disciplina e moral religiosa” (BARROS, 2005a, p.121-122).

Esta estética corroborava com o projeto de nação e modernização do país que estava em curso no final do século XIX e início do XX, creditando à educação a possibilidade de formar uma nova sociedade nos moldes europeus ou norte americano. Era preciso construir um “sentimento nacional, na prática do civismo, na difusão da cidadania, no aprimoramento da força de trabalho etc., tudo permitido pelo acesso à educação” (GONÇALVES NETO; CARVALHO, 2005, p. 263).

A escola, como um dos lugares de acesso à educação, operava como propagadora dos discursos sobre disciplina, moral e bons costumes. Em razão disso, ao problematizarmos suas representações, como a fotografia da turma de estudantes do Colégio Novaes, percebemos que a posição central, ocupada pelo professor, é uma forma de afirmar sua condição de regente e superioridade em relação aos outros sujeitos que compõem a imagem. Não seria demais acrescentar que a masculinidade do professor também poderia ser percebida como um símbolo de poder, reforçando a hierarquia representada pela imagem. Em relação às mulheres,

dispostas ao lado de Eleutério Novaes, supomos que ocupavam uma posição dúbia, de submissão ao professor e diretor da escola, e de dominação em relação aos estudantes.

Compreendendo que a disposição dos corpos na imagem indica hierarquias e lugares de atuação de cada sujeito: a separação dos meninos e meninas suscita que as práticas formais de educação estavam marcadas pelas diferenças e afastamento entre os sexos (MUNIZ e SANT'ANNA, 2010, p. 88). Em Goiás, mesmo com a reforma de 1918, as escolas primárias continuavam divididas por sexo, sendo permitidas escolas mistas apenas em localidades em que não poderia haver uma para cada sexo (ALVES, 2011, p. 229). Apesar disso, desde 1870, é possível encontrarmos registros de escolas mistas, que, na sua maioria, estavam organizadas dessa forma em razão da precariedade e escassez de recursos destinados à educação. Era muito dispendioso para o poder público manter dois sistemas de ensino (MUNIZ e SANT'ANNA, 2010, p. 89).

Normalmente, essa diferenciação entre os sexos, que encontrava-se prescrita nos currículos ou regulamentos das instituições, outrora fazia parte do discurso corriqueiro que distinguia o que era coisa de menino do que era coisa de menina. Havia um “ideário de que a educação de meninas e moças deveria ser mais restrita que a de meninos e rapazes em decorrência de sua saúde frágil, sua inteligência limitada e voltada para sua “missão” de mãe [...]” (ROSEMBERG, 2013, p. 344). Mesmo em instituições ou classes de ensino mistas havia um cuidado em definir com clareza as atividades masculinas e femininas, bem como supervisionar ou impedir o contato entre os estudantes de sexos opostos. A escola precisava ser construída como um lugar seguro, onde os pais pudessem confiar seus filhos e filhas (ROSEMBERG, 2013, p. 336).

Esta separação entre meninos e meninas era indicativa de que cada sexo tinha um lugar específico naquela sociedade. À escola caberia, além do ensino do conhecimento científico, apontar esses lugares. Os regulamentos das instituições escolares e da legislação educacional estabeleciam normatizações, dividindo os sujeitos que compunham a escola “por idade, por posição na hierarquia escolar, por nível de escolarização, por gênero...” (LOURO, 2011, p. 110). A educação formal contribuía, portanto, na definição do que era ser menino, menina, homem e mulher e retificava o lugar que cada sexo deveria ocupar nesta sociedade.

Considerando a argumentação de Michel Foucault sobre a constituição de uma disciplina dos corpos, marcada pela política de coerção, manipulação, domínio e poder, percebemos que a separação entre os sexos faz parte do processo de “fabricação” do sujeito. Essa disciplina sobre os corpos nem sempre se dava de forma explícita, mas, por meio de

mecanismos sutis, que poderiam ser confundidos com práticas habituais de comportamento. No entanto, essas práticas objetivavam demarcar posições, hierarquias, controlar gestos, produzir um corpo “dócil”, “que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado.” (FOUCAULT, 2008, p. 118). Embora se trate de outro contexto, distinto daquele analisado por Foucault, podemos perceber que algumas das práticas das instituições de ensino brasileiras do final do século XIX e início do XX, aproximaram-se dessa política disciplinar dos corpos, que, segundo o autor, não cessaram, tendendo a estender-se por todo o corpo social (FOUCAULT, 2008, p. 120).

Não apenas a delimitação dos lugares e a separação espacial entre os sexos fazem parte dessa política disciplinar do corpo, mas, também o controle dos gestos figura-se como outro importante aspecto dessa política. Silvana Vilodre Goellner, ao refletir sobre o corpo enquanto uma produção cultural, destaca que, desde o final do século XVIII e início do XIX, é perceptível o endosso a uma moral da aparência, onde o corpo “adquire uma relevância nas relações que se estabelecem entre os indivíduos” (GOELLNER, 2012, p. 33). Segundo a autora, a escola passa a ser espaço privilegiado para ensinar essa moral da aparência, evidenciando símbolos e normas formadores de hábitos e valores que, de algum modo, marcavam os corpos dos/as estudantes (GOELLNER, 2012, p. 37).

Observando a fotografia da turma de estudantes do Colégio Novais, percebemos uma uniformidade na postura corporal dos/das fotografados/as. Aquelas/es que estão sentadas/os tem seus braços ou mãos cruzadas sobre as pernas. Aqueles/as de pé exibem uma postura ereta, firme e estão na sua maioria com os braços estendidos. Parte dos meninos da última fileira repousa suas mãos sobre os ombros dos colegas que estão à frente. Um ar de seriedade e solenidade envolve os/as representados/as, ninguém sorri. A contenção dos gestos, a ordem, a uniformidade materializam naqueles corpos uma política disciplinar produtora de identidades.

[...] Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporado por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou na maior parte das vezes não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença [...] (LOURO, 2011, p. 65).

Compreendendo que o processo de fabricação de sujeitos utiliza-se de mecanismos sutis para marcar e definir os corpos, o uso de vestimentas e adereços não pode ser tomado como hábito normal ou natural do comportamento humano, pois, ao problematizá-lo, podemos pensar sobre a produção dos corpos e a construção das identidades de gênero. As roupas possuem sentido e significado para as sociedades, não servem apenas para proteger os corpos do frio, do calor, ou ocultar a nudez. Inscrita na cultura, pode ser compreendida como uma forma de comunicação (SILVA, 2006, p. 60-61) que assinala no corpo marcas de identidade e diferenciação.

Considerando esse modo de ver a indumentária, notamos um cuidado na escolha das roupas, adereços e penteados que “revestem” os corpos daqueles/as representados/as na fotografia da turma de estudantes do Colégio Novaes. Entendemos que esse cuidado na escolha faz parte do processo de identificação e diferenciação dos corpos, que parece normatizar um modelo de vestimentas para cada grupo de sujeitos, mas que varia em relação ao sexo, idade e classe. As estudantes estão de vestidos, com comprimento que provavelmente alcançam suas canelas, algumas usam meia-calça e todas possuem enfeites nos cabelos. Apenas uma delas destoa do restante do grupo, pois veste um vestido de manga comprida, e, ao invés do laço nos cabelos, usa uma espécie de chapéu na cabeça. A vestimenta de Ana Bueno tem uma aparência próxima à das estudantes, e destoa das outras duas senhoras que aparecem ao seu lado, que trajam vestidos longos e escuros. O penteado dos cabelos também figura-se como um elemento de identificação e diferença, as estudantes jovens estão com os cabelos soltos, enquanto as demais mulheres os usam presos.

Em relação aos meninos percebemos que a maioria deles veste terno e gravata, com exceção de um deles, localizado no centro da última fileira, que parece usar uma espécie de uniforme. O professor Novaes, disposto ao centro da imagem, traja camisa, gravata, colete, calça e paletó. O comprimento do vestido, a cor, o bordado, os babados, o decote, o enfeite no cabelo, o terno, a gravata, o lenço e os botões percebidos na imagem são símbolos que marcam os corpos, e que apontam para a construção de identidades e diferenças de idades, raça, classe e gênero.

Dinah Quesada Beck, ao refletir sobre a prática do uso de uniformes em escolas, demonstra que esta corroborava com o ideal civilizatório da educação escolar, produzia corpos estudantis, perpetuava diferenças de gênero e construía identidades que, ao mesmo tempo, eram uniformes e distintas. Embora os/as estudantes do Colégio Novaes não vistam uniformes na fotografia que analisamos, suas vestimentas inscrevem-se em um sistema

simbólico que atua na construção de corpos femininos e masculinos. Desse modo, podemos entender que as vestimentas utilizadas no interior das escolas, em momentos solenes, festividades, registros fotográficos,

[...] são atravessados, sustentados e marcados por conotações de gênero, [...] carregam significações sociais e culturais de seu tempo e contexto e posicionam os sujeitos num jogo no qual o esperado é, justamente, que logo se identifiquem com determinados modelos para ele/as projetados (BECK, 2014, p. 138).

A compreensão de que os lugares, posições, práticas, vestimentas e gestos percebidos na imagem, são construções e fazem parte do processo de “fabricação” dos sujeitos fotografados, denota estratégias de controle do sistema educacional e das instituições escolares. Outras estratégias, utilizadas pelas instituições de ensino, reforçavam a intenção de produzir uma política disciplinadora sobre os corpos. Segundo Foucault, esse processo de adestramento materializava-se nos regulamentos, nas punições, na vigilância, no controle dos horários, dos gestos, nos exames e na organização das filas (FOUCAULT, 2008, p.143-161).

Ler o visível: educação de meninos negros

Entretanto, o processo de “fabricação” do corpo não é algo único, universal ou homogêneo. Pelo contrário, envolve diferenças de gênero, raça e classe e aponta para possibilidades de percebermos distintas experiências que envolvem a construção dos sujeitos. A presença do menino negro na fotografia que analisamos é indicativa dessa pluralidade de experiências. A representação da criança negra, embora apresente semelhanças no que tange à postura corporal, distancia-se das representações dos demais meninos, em razão, especialmente, de sua cor de pele e vestimentas. Manuel da Rosária⁴ veste uma espécie de uniforme militar e carrega uma corneta.

Novamente, o uniforme usado pelo menino negro suscita-nos reflexões sobre o processo de educação/escolarização que estava posto para o período. Conforme notamos anteriormente, a indumentária utilizada pelos sujeitos não é algo natural, mas faz parte dos códigos sociais, construídos e moldados no âmbito da cultura. Desse modo, o uso de um uniforme militar por uma criança negra está possivelmente associado aos mecanismos de controle dos corpos, especialmente, corpos negros, no período da pós-abolição e implantação

⁴ Nome atribuído ao menino negro conforme registro encontrado na obra de Basileu Toledo França, p. 271.

da República no Brasil. Segundo Cynthia Greive Veiga, os princípios eugênicos e higienistas exerceram forte influência na mentalidade republicana. Estabelecia-se, assim, uma política de saneamento, de combate à insalubridade, de ordenamento e moralização dos comportamentos, regulamento dos espaços públicos e privados, entre outras estratégias de controle dos cidadãos/ãs republicanos/as, com o intuito de forjar uma sociedade civilizada (VEIGA, 2007, p. 260). Nesse contexto, as práticas sociais e culturais da população negra e pobre apresentavam-se como uma ameaça a essa ordem, era preciso então moldar o comportamento desses sujeitos.

A mestiçagem de parte da população brasileira era entendida por alguns eugenistas como um agravante para os problemas a serem superados pela república. Alguns autores do período consideravam que a degenerescência, causada pela raça⁵, deveria ser superada por meio da educação e por políticas sanitárias. Todavia, essas discussões não se iniciaram no século XX, Marcos Vinicius Fonseca aponta que desde o final do século XIX, especialmente no contexto de debate da Lei do Ventre Livre, foram vários os embates em torno do destino educacional da criança negra (FONSECA, 2002, p.37-59). Em todo esse processo, não é difícil perceber a preocupação da elite em torno da população negra e pobre, era necessário civilizá-los/as, controlar seus gestos, movimentos e a maneira como circulavam pela cidade. Para tanto, a educação e o trabalho pareciam o caminho mais adequado. Em conformidade com esse ideal, desde o final do século XIX, várias instituições foram criadas, nas diferentes regiões do país, com o intuito de educar as classes populares. Em alguns casos, como no de Manuel da Rosário, crianças negras frequentavam instituições privadas de ensino juntamente com os filhos/as da elite.

Embora seja possível ver Manuel na imagem fotográfica, os registros dos quais dispomos não nos permitem saber se ele era um dos alunos regularmente matriculados no Colégio Novaes, lacuna que nos possibilita algumas inferências. O menino poderia receber uma educação distinta daquela oferecida aos demais estudantes do colégio. Ao invés de ser educado seguindo os preceitos da educação primária, poderia ter sido oferecido a ele o ensino de um ofício ou de um instrumento musical, por exemplo. Por outro lado, em razão do uniforme e da função de corneteiro, é possível inferir que Manuel poderia ter recebido uma educação calcada em preceitos militares, considerando que, naquele momento, também funcionava no Colégio Novaes uma Escola de Instrução Militar. O fato de apenas Manuel, criança negra, utilizar um uniforme militar, é indicativo de uma ideologia racista e

⁵ Para esse autor raça é compreendida em seu significado biológico.

segregacionista, além de explicitar a pretensão da educação republicana de domesticar e moldar os corpos, no caso da população negra, por meio da aprendizagem de um trabalho. Outra possibilidade é de Manuel ser um aluno isento das mensalidades cobradas pelo Colégio Novaes, que era privado. Não seria demais supor que algumas instituições pudessem reservar vagas para quem não pudesse pagar, e, em troca, esses estudantes prestavam pequenos serviços como forma de retribuição. Em outros casos, poderiam ser firmados convênios ou acordos entre município, Estado e escola, com o intuito de custear os estudos de alunos e alunas pobres.

A presença de Manuel na fotografia permite-nos refletir sobre a educação da população negra naquele período. Embora existisse uma discussão acentuada sobre a educação dos negros no Brasil desde a década de 1870 do século XIX, especialmente, em razão da promulgação da Lei do Ventre Livre de 1871, o alcance dessas discussões carece de maiores análises. A preocupação com a educação dos negros nesse contexto expressa o interesse da elite branca brasileira em controlar o processo de abolição da escravidão, assegurando a continuidade da hierarquia social daquele período. Em razão disso, a discussão da Lei do Ventre Livre foi marcada pela preocupação com o modelo de educação que seria proposto aos escravos e escravas nascidos de ventre-livre. De um lado, destacava-se a necessidade de educar essas crianças, do outro, expunham-se as contradições e dificuldades dessa medida, que contrariava os interesses imediatos de boa parte dos proprietários de escravos.

Os discursos impressos nos projetos do legislativo brasileiro, que antecederam a Lei do Ventre Livre de 1871, podem ser lidos como expressão dessa preocupação com a educação dos negros. Após calorosos debates, a ideia de educação, presente em algumas das propostas, foi conciliada com a palavra criação. Desse modo, considerando a lei, as crianças nascidas livres de mulheres escravas poderiam ter dois destinos: permanecerem na propriedade do senhor/a sob a responsabilidade destes/as até os vinte um anos de idade, ou serem entregues ao governo mediante uma indenização. No primeiro caso, o/a filho/a da escrava prestaria serviços ao senhor/a que tinha por obrigação “criar” e “tratar” dos/as mesmos/as. No segundo caso, a responsabilidade pela criança passaria a ser do Estado, que a entregaria a associações ou particulares. Estas deveriam cuidar da sua “educação” por meio da instrução primária e moral religiosa. Como se percebe, somente no segundo caso há a responsabilidade de oferecer às crianças nascidas de mães do ventre livre uma educação formal. Apesar das saídas encontradas para evitar responsabilizar senhores/as pela educação dos ingênuos e do pequeno

número de crianças que foram entregues ao Estado, o debate sobre a questão indica o quanto a educação foi pensada como um dispositivo de dominação.

Essa defesa da educação de forma tão incisiva em uma sociedade onde poucas pessoas livres desfavorecidas economicamente podiam contar com uma estrutura que lhes permitissem acesso a práticas educacionais diferenciadas das que eram desenvolvidas no espaço privado, indica o quanto a educação foi acionada como um importante mecanismo de dominação em relação ao negro no Brasil, e isso nos estágios finais da escravidão. A educação foi valorizada como um instrumento capaz de construir o perfil ideal para os negros em uma sociedade livre, garantindo que estes continuariam nos postos de trabalho mais baixos do processo produtivo e que não subverteria, a hierarquia racial construída ao longo da escravidão [...] (FONSECA, 2002, p. 59).

Para Veiga (2008), a escolarização da população negra e mestiça, enquanto possibilidade de moldar a sociedade, foi uma invenção imperial. A autora defende que a escola pública brasileira do século XIX estava voltada para crianças negras, pobres e mestiças e tinha por finalidade moldar comportamentos, civilizar o povo e contribuir para a construção de uma nação. Essa intencionalidade de ordenar o social esteve presente nas ações políticas desde o início do Império, e foi se fortalecendo ao longo desse período, especialmente com a proximidade da abolição e da proclamação da República, quando é possível perceber, por parte da elite, uma intensificação da ideia civilizadora da escola (VEIGA, 2008, p.505-507).

Embora a ideia de civilizar a sociedade brasileira pela educação tenha se acentuado no final do século XIX e início do XX, a implantação desse projeto encontrou entraves que dificultaram sua efetivação. De um modo geral, podemos apontar questões como: carência de escolas primárias, ausência ou pequeno investimento do governo do Estado na educação primária, inexistência ou ineficácia de fiscalização, falta de programas reguladores que pudessem direcionar os processos educacionais, escassez e baixa remuneração de professores e professoras, disputas entre estados e municípios para não subsidiarem essa modalidade de educação, e ainda, especialmente em regiões distantes dos grandes núcleos urbanos, havia a compreensão de que a educação não tinha uma finalidade prática. Essa concepção provinha, especialmente, de grupos sociais marcados por símbolos identificadores de gênero, classe e raça, pertencentes a áreas predominantemente rurais, onde a mão de obra das crianças era essencial para a sobrevivência da família (BARROS, 2005b, p.88-90).

Ponderando as interpretações explicitadas até aqui e as multiplicidades de experiências possíveis de serem construídas em relação aos sujeitos do passado, não nos parece impreciso supor que o menino Manuel, que aparece na imagem fotográfica da turma do Colégio Novaes, seja uma representação incomum de crianças negras que puderam frequentar a escola primária na região. Acentuamos, no entanto, que esta é uma interpretação possível, construída a partir dos documentos que temos disponíveis no momento, o que não exclui outras possibilidades, posto que, estudos de outras regiões têm elucidado experiências educacionais da população negra nesse mesmo período⁶.

Ler o invisível: educação de meninas negras

A representação de Manuel na imagem é reveladora de sua presença, mas ao mesmo tempo, denota uma ausência. Não há na fotografia nenhuma aluna negra. Embora muitos estudos tenham surgido nos últimos anos sobre as experiências educacionais da população negra nos séculos XIX e XX, há um silêncio sobre as diferenças de gênero e suas implicações nessas e em outras abordagens.

[...] há silêncios na história de ontem e também na de hoje. Quanto ao papel das relações de gênero e raça no passado escravista – entre a imagem de mucamas e a suposta permissividade sexual –, nas primeiras décadas da abolição, pairam a estigmatização e a erotização do corpo da mulher negra. Hoje, temos indicadores sociais que apontam desigualdades no mercado de trabalho e preponderância feminina na chefia dos domicílios das grandes regiões metropolitanas, com seus muitos outros silêncios. Embora os estudos sobre gênero tenham ampliado horizontes e eixos teórico-metodológicos, ainda pouco conhecemos à respeito das conexões históricas entre raça e gênero. As reflexões sobre as experiências das mulheres negras nas comunidades escravas e nas primeiras décadas da pós-emancipação no Brasil continuam ausentes (...) (PAIXÃO; GOMES, 2012, p. 297).

Apesar dos silêncios, os estudos que procuram associar gênero e raça têm descortinado um campo de possibilidades analíticas. No Brasil, especificamente, essa ampliação deu visibilidade ao reconhecimento de distintas experiências de famílias, de diferentes formas de

⁶ Sobre o tema ver: BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. *Negrinhos que por ahí andam: a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920)*. 2005. 163 f. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005; CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (org). *História da educação dos negros e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005; MACHADO, Carlos Eduardo Dias. *População negra e escolarização na cidade de São Paulo nas décadas de 1920 e 1930*. 2009. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

resistência e subordinação, de apropriações diversas do mundo do trabalho, alargou as discussões sobre violência, acesso à saúde, educação, direito ao corpo, maternidade, homossexualidade e tantos outros, expandindo o universo de interpretações possíveis sobre as histórias de mulheres negras. Essa articulação entre raça e gênero é conhecida como abordagem interseccional, e apresenta-se como caminho para compreensão dos processos de dominação, como possibilidade de reconstrução das “experiências vividas, o posicionamento histórico, as percepções culturais e a construção social de mulheres negras através da investigação de áreas nunca exploradas da experiência feminina negra [...]” (CARDOSO, 2012, p. 55).

Desde as décadas de 1970 e 1980, importantes reflexões foram tecidas por feministas negras que atuaram na academia ou nos movimentos sociais, indicando a necessidade de reflexões que articulem feminismo e racismo (CALDWELL, 2010, p. 20). Em decorrência do centenário da abolição, Lélia Gonzales publicou importante artigo demonstrando como o mito da democracia racial no Brasil encobriu as discussões sobre o racismo no interior do movimento feminista, divulgando que, para as mulheres negras brasileiras, a compreensão da opressão perpassava pela questão racial, propondo, portanto, um feminismo afro-latino-americano (GONZALES, 1988, p. 17). Nessa mesma perspectiva, Sueli Carneiro indica que as experiências históricas das mulheres negras são distintas das experiências das mulheres brancas.

As mulheres negras tiveram uma experiência histórica diferenciada que o discurso clássico sobre a opressão da mulher não tem reconhecido, assim como não tem dado conta da diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve e ainda tem na identidade feminina das mulheres negras (CARNEIRO, 2001, p. 01).

Ao afirmar a existência de uma experiência histórica diferenciada para as mulheres negras, estes estudos questionam categorias e discursos universais. Estas mulheres requerem que suas histórias sejam pensadas a partir de marcos que as identifiquem. Apontam que a identidade das mulheres negras está articulada a uma experiência histórica influenciada por uma sociedade racista e patriarcal (CARDOSO, 2012, p. 60).

Considerando essas proposições, retornamos à imagem fotográfica do Colégio Novaes. A intenção agora não é perceber o que está visível, explícito, mas pensarmos sobre o silêncio, o oculto, o não visto, o não-dito. Onde estariam as crianças negras do sexo feminino? Que tipo de educação recebiam? Por que razões na fotografia da turma do Colégio Novaes do

ano de 1921 não aparece uma aluna negra? Mais uma vez, as inferências que fazemos são possibilidades interpretativas, construídas a partir das incursões e reflexões que fazemos sobre o documento analisado e a produção historiográfica sobre o tema.

Esse silêncio sobre o processo de educação das meninas negras já havia sido percebido por Marcus Fonseca. Ao analisar as discussões parlamentares e as propostas de criação de instituições para abrigar, instruir ou educar a criança de ventre livre, o autor destaca que, de todas as instituições mencionadas, apenas uma fazia distinção de gênero em seu regulamento. O Estabelecimento Rural de S. Pedro de Alcântara abrigava crianças de ambos os sexos. No entanto, as responsáveis pela educação das meninas não recebiam salários, eram voluntárias (FONSECA, 2002, p. 133). Ainda conforme o autor, apesar da superioridade numérica de crianças livres do sexo feminino nascidas de mães escravas, as práticas educativas das instituições criadas para recebê-los/as eram predominantemente voltadas para a educação masculina (FONSECA, 2002, p. 133-134). Embora a escola pública republicana do final do século XIX e início do XX houvesse tentado corrigir algumas dessas distorções, é provável que muitas adversidades fossem enfrentadas por meninas negras para que elas tivessem acesso e permanência na escola.

Segundo Silvia Fávero Arend, as meninas pobres começavam a trabalhar desde muito cedo, auxiliavam nas atividades domésticas, no cuidado com as crianças mais novas, na venda de mercadorias, na lavagem de roupas. Algumas delas aprendiam serviços especializados como tecelagem, costura, benzedura. Outras aprendiam a cozinhar e ajudavam no preparo de quitutes. Nas propriedades rurais desenvolviam atividades que exigiam menor força física e habilidade (ARENDE, 2013, p. 68). Essa divisão de atividades pode ser lida como uma prática atravessada pelas diferenças de gênero, que delineavam quais eram as atividades masculinas e quais eram os serviços femininos.

Aline Mendes Soares, ao analisar o trabalho infantil no Rio de Janeiro entre os anos de 1888 e 1927, aponta que havia uma preferência pelos serviços de “menores de cor”. A designação das atividades realizadas por esses/as menores pareciam considerar as diferenças entre os sexos das crianças.

[...] Às meninas, eram em sua maioria ocupações designadas ao ambiente doméstico, incluindo serviços de amas secas, cuidar de crianças, lavar e passar roupas, entre outras atividades.

Aos meninos, ao contrário das meninas, não se restringiam apenas ao âmbito doméstico, se concentravam em sua maioria no comércio. Eram variados os ofícios relacionados aos meninos: caixeiros do comércio em geral; copeiros;

entregador de pão em sacos; balconista de padaria, botequim e taverna; operários de fábricas; ajudante de cozinha; aprendizes de diversos ofícios e outras atividades (SOARES, 2011, p. 368).

A preferência pelos “menores de cor” para a realização de trabalhos elucida algumas permanências provindas do tempo da escravidão, e nos permite construir algumas interpretações. Possivelmente, o serviço de uma criança, de idade entre 10 a 15 anos, seria melhor controlado do que o serviço de um adulto, que talvez tenha vivenciado ou acompanhado muito de perto a escravidão, e em razão disso, poderia não sujeitar-se aos mandos e desmandos dos patrões e patroas. A esse respeito, foram muitas as denúncias de abusos cometidos contra a população negra no período após a abolição, que variavam da agressão física ao defloramento (SOARES, 2011, p. 372). Se, por um lado, a cor aproximava as experiências de meninos e meninas negras, por outro, as diferenças de gênero marcavam a distância entre eles. Essas diferenças eram, em muitos casos, definidoras das atividades que cada menor desempenharia. Além do mais, as construções que se forjavam sobre feminilidade, acrescidas às construções sexuais sobre a mulher negra durante o cativeiro, poderiam tornar as meninas negras mais suscetíveis às dominações e repressões patriarcais.

O trabalho doméstico parece ter sido o destino de muitas mulheres negras no período pós-abolição. Muitas dessas mulheres começaram a exercer essa função quando eram bem jovens. Olívia Maria Gomes da Cunha aponta que algumas instituições de ensino foram criadas para que, além da educação formal, normalmente restrita ao ensino das primeiras letras, se ensinasse às meninas pobres a serem boas domésticas. Conforme a autora, essa preferência pelas mulheres no serviço doméstico relacionava-se às representações que associam domesticidade e gênero, como a ideia de que o serviço doméstico poderia ser mais bem executado por mulheres, pois, aparentemente, era mais leve do que os serviços do campo. Além disso, as mulheres pareciam menos inofensivas à vida íntima da família e eram, portanto, consideradas mais dóceis e amáveis, companhia ideal para a senhora e seus/as filhos/as. Essa associação das mulheres com a domesticidade reforçava hierarquias sociais e de gênero, pois intentava demonstrar que as mulheres pobres, e em grande parte negras, teriam a função social de servir (CUNHA, 2007, p. 381).

Marinel Pereira Abbade faz considerações semelhantes ao estudar o asilo Sagrada Família, fundado no ano de 1903, em São Paulo. O objetivo da instituição era amparar e educar meninas negras pobres, filhas de ex-escravos/as. Mais tarde, em 1918, foi criado o Colégio Sagrada Família, instituição privada que funcionava em regime de internato para

meninas. Segundo administração do colégio, a renda proveniente do pagamento das mensalidades das internas era revestida em benefícios para o asilo, que recebia meninas negras pobres. Embora a autora tenha constatado que meninas negras pobres e internas recebiam conjuntamente o ensino primário, verificou-se que os objetivos dessa educação eram distintos. As meninas negras eram preparadas para o serviço doméstico, o que naquele contexto, parecia um destino “natural” para meninas negras pobres ou descendentes de ex-escravos/as (ABBADE, 1995, p. 63-74).

Diante disso, parece-nos plausível supor que as diferenças de gênero e raça interferiam nas experiências e trajetórias de vida desses sujeitos. A ausência de meninas negras na turma fotografada, os serviços a elas destinados, os padrões comportamentais e os estereótipos construídos sobre o corpo negro feminino no final do século XIX e início do XX, podem ser compreendidos como marcadores de diferenças que justificam os silêncios e as ausências produzidas sobre a mulher negra, nesse caso, sobre a menina negra, que possivelmente, não pôde frequentar as aulas no Colégio Novaes.

Com isso, não queremos dizer que outras meninas negras não puderam frequentar as aulas no Colégio Novaes ou de outras instituições de ensino da região, mas, chamamos a atenção para a ausência. Onde estariam estas meninas? Quantas delas puderam frequentar a escola? Mesmo quando presentes no ensino público, estariam livres de problemas relacionados a sua condição de menina e negra, em uma sociedade tão marcada pelas diferenças de gênero e raça? Embora seja possível localizar alguns estudos, a maioria das pesquisas sobre a educação da população negra não exploram as diferenças de gênero, produzindo um silêncio na historiografia sobre as experiências educacionais de meninas negras, especialmente, no final do século XIX e início do XX.

Finalmente, o encontro com a fotografia de 1921, mostrou-nos que as interpretações históricas não são construídas apenas pela presença. Parece haver no fazer histórico um jogo entre o visível e o oculto. No entanto, nenhum deles está dado, precisam ser construídos pelo historiador e historiadora, que interpelam, questionam, percebem limites, a historicidade dos registros do passado, reconhecem a si mesmos como histórico. As histórias que elucidam esse exercício são, portanto, fios em movimento, que formam uma costura, que não se harmoniza ao corpo, e, por isso, é constantemente ajustada.

Referências Bibliográficas:

ABBADE, Marinela Pereira. Uma trajetória Singular. *A Instituição Sagrada Família e a Educação de Meninas e Moças*. 1995. Dissertação (Mestrado em História Social) - Programa de Pós-graduação em História Social. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

ALVES, Miriam Fábila. A instrução primária em Goiás nos primórdios republicanos. In: BARRA, Maria Lopes da (org.). *Estudos sobre história da educação de Goiás (1830-1930)*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011. p. 221-238.

AREND, Silvia Fávero. Trabalho, escola e lazer. In: PINSK, Carla; PEDRO, Joana Maria. *Nova história das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 65-83.

BARROS, Armando Martins. Os álbuns fotográficos com motivos escolares: veredas ao olhar. In: GATTI JUNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (orgs.). *História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa e novas investigações*. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005a. p. 117-132

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do século XX. In: ROMÃO, Jeruse (org.). *História da educação dos negros e outras histórias*. Brasília: Ministério da educação, secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade, 2005b. p.79-92

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. *Negrinhos que por ahi andam: a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920)*. 2005. 163 f. Dissertação (Mestrado em História Social) - Programa de Pós-graduação em História Social. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

BECK, Dinah Quesada. Uniformes escolares: delineando identidades de gênero. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 58, p. 136-150, set. 2014.

CALDWELL, Kia Lilly. A institucionalização de estudos sobre a mulher negra: Perspectivas dos Estados Unidos e do Brasil. *Revista da ABPN*, América do Norte, v.1, p. 18-27, 2010.

CARDOSO, Cláudia Pons. *Outras falas: feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras*. 2012. 383. Tese (Doutorado em Estudos Interdisciplinares sobre mulheres, gênero e feminismo). PPGNEIM, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: *Seminário Internacional sobre Racismo, Xenofobia e Gênero*, Durban, 2001. Anais... p. 1-6. Disponível em: <<http://www.unifem.org.br/sites/700/710/00000690.pdf>>. Acesso em: 03 janeiro de 2015.

CASTRO, Marcelo Ribeiro de. *Escravas, prostitutas e médicos: normalizando modos de vida na Corte do Rio de Janeiro*. 2011. 182 f. Tese (Doutorado em História). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

COSTA, Suely Gomes. Movimentos Feministas, Feminismos. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v.12, p. 23-36, 2004.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (org.). *História da educação dos negros e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 22-34.

CUNHA, Olívia Maria Gomes da. Criadas para servir: domesticidade, intimidade e retribuição. In: CUNHA, Olívia Maria Gomes da. GOMES, Flávio dos Santos. *Quase-*

cidadão: histórias e antropologia da pós-emancipação no Brasil. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007. p. 377-417.

FABRIS, Annateresa. Discutindo a imagem fotográfica. *Domínios da imagem*. Londrina, v. 1, nº 1, p. 31-41, nov. 2007.

FONSECA, Marcus Vinícius. *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FRANÇA, Basileu Toledo. *Velhas escolas*. Goiânia: Editora da UFG, 1998.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 28-40.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03* /Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique. O nascimento da educação republicana: princípios educacionais nos regulamentos de Minas Gerais e Uberabinha (MG) no final do século XIX. In: GATTI JUNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (orgs.). *História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa e novas investigações*. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005. p. 263-294.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. *Revista Isis Internacional*, Santiago, v.9, p. 133-141, 1988.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del; BASSANEZI, Carla (orgs.). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 443-481.

MACHADO, Carlos Eduardo Dias. *População negra e escolarização na cidade de São Paulo nas décadas de 1920 e 1930*. 2009. 154 f. Dissertação (Mestrado em História Social) - Programa de Pós-graduação em História Social. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MAUAD, Ana Maria. Através da imagem: fotografia e história interface. *Tempo*, Rio de Janeiro, vol. 1, nº 2, p. 73-98, 1996.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Fontes visuais, cultura visual, história visual: balanço provisório, propostas cautelares. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 23, nº 45, p. 11-36, jul. 2003.

MUNIZ, Diva do Couto Gontijo; SANT'ANNA, Thiago Fernando. Meninas pra lá, meninos pra cá: a experiência de escolarização na província de Goiás. *Revista Caderno Espaço Feminino*. vol. 23 n.1/2, p. 79-101, 2010.

PAIXÃO, Marcelo; GOMES, Flávio. Histórias das diferenças e das desigualdades revisitadas: notas sobre gênero, escravidão, raça e pós-emancipação. In: XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana Barreto; GOMES, Flávio (org.). *Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação*. São Paulo: Selo Negro, 2012. p. 297-313.

ROSEMBERG, Fúlvia. Mulheres educadas e a educação de mulheres. In: PINSK, Carla; PEDRO, Joana Maria. *Nova história das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2013.

SANT'ANNA, Thiago F. História visual da cultura visual: sob os rastros de uma história da fotografia na Província de Goiás (século XIX). *história, histórias*. Brasília, vol. 2, n. 2, p. 176-190, 2014.

SILVA, Katiene Nogueira da. “Criança calçada, criança sadia!”: sobre os uniformes escolares no período de expansão da escola pública paulista (1950/1970). 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOARES, Aline Mendes. “Precisa-se de um pequeno”: negociação, conflito e estratégia de vida da mão-de-obra infantil negra no pós-abolição no Rio de Janeiro (1888-1927). In: ABREU, Martha; PEREIRA, Matheus Serva (orgs.). *Caminhos da liberdade: histórias da abolição e do pós-abolição no Brasil*. Niterói: PPGHistória- UFF, 2011.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. *Revista Brasileira de Educação*. v. 13, n. 39, p.502-516, set/dez. 2008.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.