

O futuro da nação: instrução, educação e racialização da infância (Porto Alegre, RS, c. 1871-1910)

The future of the nation: instruction, education and racialization of childhood (Porto Alegre, RS, c. 1871-1910)

Melina Kleinert Perussatto*

Resumo: O artigo problematiza o processo de racialização da infância registrado no período compreendido entre o processo emancipacionista desencadeado pela lei de 1871 e os anos posteriores à Abolição, a partir do Rio Grande do Sul e sua capital, Porto Alegre. Considerando a infância como uma construção social e a racialização como a forma pela qual a ideia de raça ganhou movimento no cotidiano das relações sociais, evidenciamos os diferentes agentes e ideias que conflitavam os sentidos de *educação* e *instrução*. Utilizou-se a metodologia qualitativa e, como fontes, leis, relatórios, processos de tutela e escritos publicados na imprensa negra.

Palavras-chave: Infância; racialização; educação.

Abstract: The article problematizes the process of childhood's racialization registered in the period between the emancipationist process triggered by the law of 1871 and the years after the Abolition, from Rio Grande do Sul and its capital, Porto Alegre. Called childhood as a social construction and racialization as the way in which the idea of race gained momentum in daily social relations, evidence from different agents and ideas that conflicted the meanings of education and instruction. Qualitative methodology was used and, as sources, laws, reports, guardianship processes and written in the black press.

Key-words: Childhood; racialization; education.

Considerações iniciais

* Pós-Doutora em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Doutora em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Mestra em História pela UNISINOS e Licenciada em História pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Docente da FAGED/UFRGS.

Há trinta anos, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) assegurou às pessoas de até doze anos incompletos o direito de ser criança e àquelas entre doze e dezoito anos incompletos, a ser adolescente. Os direitos nele contidos seriam extensivos a todas as crianças e adolescentes, sem qualquer tipo de discriminação, e atribuiu-se à família, à comunidade, à sociedade em geral e ao poder público o dever de “assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” das crianças e adolescentes (BRASIL, 1990). Marco das lutas históricas em torno dos direitos das crianças e adolescentes, o ECA concorreu para definições acerca da infância e evidencia uma tentativa de reparar desigualdades estruturais e estruturantes da sociedade brasileira. Uma delas diz respeito à racialização da infância, que encontrou nas crianças negras¹ seu principal alvo.

A infância é compreendida como uma construção social, que abarca idade, mas também outros marcadores sociais de diferenças e desigualdades (cor, raça, etnia, origem, gênero, classe, orientação sexual, região etc.). Não se trata de um conceito fechado, mas em disputa e inserido em contextos e processos históricos, em arenas de disputas políticas, sociais e semânticas. Diversos termos, como cria, moleque/moleca, menino/menina e menor, eram usados para caracterizar as diferentes fases da infância ou papéis sociais das crianças. Ainda que acessemos tais experiências e disputas pelas lentes de adultos, entendemos as crianças como agentes sociais, como sujeitos históricos, com sentimentos, valores e práticas sociais próprias, produtoras e reprodutoras de sentidos, que participavam e participam das disputas em torno de suas infâncias. De modo geral, a historiografia considera os sete anos de idade como um importante momento, pois ao vingar, ou seja, ao sobreviver aos primeiros tempos de vida, as crianças começariam o processo de aprendizado da vida em sociedade, sobretudo no seio da família ou no ambiente escolar. A depender da localização da criança nas

¹ Negra ou negro será utilizado em referência à coletividade de pessoas de cor preta ou parda. Ainda que preconceito de cor, preconceito de raça eram os termos utilizados na época, usaremos, por vezes, “racismo” como forma de designar as relações de poder decorrentes da racialização, que coloca historicamente pessoas negras em situação de desvantagem e pessoas brancas em situação de privilégio. Não é o objetivo do artigo discorrer sobre a fundamentação epistemológica da racialização, mas operacionalizá-la na constituição das desigualdades raciais desde a infância.

hierarquias, o aprendizado poderia se dar no ambiente de trabalho, como era o caso das crianças nascidas sob o jugo da escravidão ou de ventre livre. Em geral, a infância terminaria aos quatorze anos, mas mesmo antes dos sete anos de idade muitas crianças já estavam inseridas nas dinâmicas do aprendizado do trabalho.²

Historicamente, os debates em torno da aprovação e da aplicabilidade da Lei n. 2.040, de 28 de Setembro de 1871, registram um importante momento de discussões e disputas sobre os direitos das crianças, em específico, de crianças nascidas de mulheres escravizadas, que impactariam nas definições de suas infâncias. Autoridades e proprietários direcionaram seus olhares para a existência destas personagens e projetaram seus “medos brancos” diante da “onda negra” no processo de desmonte do escravismo (AZEVEDO, 1997). O que muda neste contexto é que, por meios jurídico-legais, o Estado efetivou sua intervenção nas relações majoritariamente domésticas da escravidão, remodelando as políticas de domínio senhorial. Nesse sentido, apesar de ter decidido que a criança nasceria de ventre livre, a lei de 1871 assegurou a tutela³ aos proprietários e o controle privado sobre o futuro trabalhador. A instrução pública viabilizaria o controle público sobre o aprendizado da liberdade e da ética do trabalho livre daqueles que fossem entregues à tutela estatal ou, ainda, daqueles cujos tutores buscariam conciliar a educação no âmbito privado com a instrução pública. Tutela e instrução eram faces de uma mesma moeda, uma vez que permitiram a transformação da sociedade escravista em uma sociedade baseada no trabalho livre e a preservação de políticas de domínio das classes proprietárias.

Dessa forma, a questão da liberdade de crianças nascidas de ventre livre se insere no conjunto de estudos que articulam liberdade e cidadania negra ao racismo. Desde o começo do século XIX, o país respondia pela maior população negra das Américas e, segundo o Recenseamento Geral do Império, de 1872, cerca de 85% da população preta e parda era livre ou liberta (PINTO, 2019). Quando a Lei do Ventre Livre foi aprovada, a liberdade de pessoas negras não era uma

² São diversos os trabalhos e um balanço pode ser encontrado em TEIXEIRA, 2007. Alguns estudos que ajudam a refletir sobre a infância de crianças escravizadas, libertas ou livres no Rio Grande do Sul: PERUSSATTO, 2010, 2014; CARDOSO, 2012; MOREIRA, 2013; MOREIRA & PINTO, 2016; HAACK, 2019; SANTOS, 2020.

³ A tutela existia antes da lei de 1871 e, a ação cível de tutela, possui diferenças em relação às tutelas previstas pela lei de 1871. Para saber mais, ver: CARDOZO, 2015.

novidade no Brasil e o que estes estudos nos apontam é que o racismo se sofisticou na medida da ampliação da liberdade de pessoas negras. Diversos mecanismos racializados de controle e dominação foram se estabelecendo por meio de leis, práticas e costumes (ALBUQUERQUE, 2009; ROSA, 2019).

Desse modo, conforme Wlamyra Albuquerque (2009; 2020), o projeto de República vitorioso estava a serviço da manutenção e reformulação das desigualdades sociais, sendo deliberadamente racializado. A categoria analítica “racialização” viabiliza a dinâmica da ideia de raça no cotidiano das relações sociais, bem como a percepção de como ideias de raça foram manejadas não apenas em circuitos intelectuais e científicos, mas também por pessoas comuns. Nota-se como o racismo se enraizou e se sofisticou no Brasil na medida em que se ampliava a existência de pessoas negras fora da escravidão, tornando-se não apenas uma estrutura e estruturante do social. A racialização das desigualdades inviabilizou as expectativas de realização da República dos talentos e virtudes, conforme prometido desde a Constituição do Império de 1824, ampliando a vulnerabilidade de pessoas que carregavam em seus corpos a marca racial.

Para além das fontes oficiais, a imprensa negra – conjunto de jornais produzidos por pessoas negras, para pessoas negras, com assuntos de interesse das pessoas negras – viabiliza a apreensão de outros planos e projetos traçados desde o ponto de vista de sujeitos que foram racializados (GOMES, 2005; PINTO, 2010). A ideia de raça posta em movimento por seus intelectuais explicita como a racialização serviu para a construção de pautas, lutas e identidades negras, mas também para o conflito e a marcação racial do branco. O primeiro jornal desta natureza surgiu na Corte, em 1833, e no Rio Grande do Sul, em 1892. O jornal *O Exemplo*, de Porto Alegre, contou com mais de mil edições, entre 1892 e 1930, com algumas interrupções e reformulações. Seu programa foi mantido ao longo de sua existência e consistia na defesa da classe das pessoas negras contra o preconceito de cor e pela instrução. Os intelectuais reunidos neste jornal depositavam nas crianças negras o futuro da nação, mas com expectativas bastante distintas daquelas projetadas pelo Estado e pelas classes proprietárias. Viabilizam, pois, outros olhares sobre as crianças e a infância racializada.

A partir do Rio Grande do Sul e sua capital, Porto Alegre, problematizamos o processo de racialização da infância entre o processo emancipacionista

desencadeado pela lei de 1871 e os anos posteriores à Abolição. O artigo foi dividido em três partes e utiliza a metodologia qualitativa. Na primeira, desde a perspectiva de autoridades e proprietários, exploramos sentidos e disputas em torno da liberdade das crianças nascidas de ventre livre, evidenciando articulações entre tutela, instrução, trabalho e liberdade no processo de racialização da infância. Na segunda, avançamos para o contexto da Abolição, trazendo para a análise as articulações entre tutela, trabalho, escolarização e correção. Na terceira, a partir da trajetória de um homem nascido de ventre livre e do projeto de República defendido pelo jornal da imprensa negra ao qual se vinculou, chamado *O Exemplo*, focamos no manejo da racialização pela intelectualidade negra de Porto Alegre em seus projetos e práticas de educação e instrução da infância, com ênfase à liberdade, à cidadania e à dignidade de crianças negras no imediato pós-Abolição.

Tutela, instrução e liberdade de crianças racializadas no processo emancipacionista

A Lei n. 2.040, de 28 de setembro de 1871, marco do processo de emancipação no país, ficou posteriormente conhecida como Lei do Ventre Livre em decorrência do conteúdo de seu primeiro artigo. A partir de sua promulgação, o filho ou a filha da mulher escravizada nasceria livre. Extinguia-se assim o princípio do “parto segue o ventre” que, juntamente com a tráfico transatlântico, era via de reprodução do sistema escravista no país. Muito embora a proposta de libertação na pia batismal – e não pela lei – tenha saído derrotada e tenha abalado um importante mecanismo do domínio senhorial, diversas interdições foram legalmente estabelecidas para preservar o poder de proprietários sobre as crianças nascidas de ventre livre. Conforme a lei, quando completassem oito anos de idade, o proprietário poderia optar por receber uma indenização pecuniária pelas despesas que teve durante o período de “cuidados” ou explorar gratuitamente seus serviços por mais treze anos. A maioria viria somente aos 21 anos de idade e depois de anos submetido ao trabalho compulsório (CHALHOUB, 2003).

Às vésperas de completarem oito anos de idade, governo, proprietários e intelectuais manifestaram suas preocupações e temores quanto aos rumos da emancipação, que foi pensada como um processo gradual, controlado, ordeiro e indenizado. Apesar de os Congressos Agrícolas do Rio de Janeiro e de Recife, realizados em 1878, registrarem a preocupação com destino das crianças nascidas de ventre livre, que poderiam vir a ser entregues ao governo no ano seguinte, a opção generalizada foi pela indenização via exploração do trabalho. Em 1885, pouco mais de cem crianças tinham sido entregues ao governo, correspondendo a menos de um por cento do total daquelas matriculadas. Concorreu para tal escolha não apenas o agravamento da crise de mão de obra, que tornou o controle sobre trabalho de tais crianças alvo de amplo interesse, mas também o processo de hierarquização social baseada na racialização de pessoas negras.

A lei de 1871 garantia às mães levarem consigo seus filhos após se libertarem do jugo da escravidão, mas também previa que os pedidos de tutelas fossem ações sumárias passadas pelo Juiz de Órfãos aos solicitantes, em sua maioria compostos por proprietários. Dispositivo jurídico-legal largamente utilizado, a tutela tornou-se um instrumento de dominação de proprietários sobre as crianças nascidas de ventre livre e, em muitos casos, também sobre as mães libertas, que seguiam trabalhando para os antigos proprietários transformados em tutores de suas filhas e filhos. Desse modo, ainda que a lei de 1871 e seu regulamento de 1872 obrigassem o tutor a tratar, cuidar e educar, a principal escola frequentada por essas crianças era o ambiente de trabalho. Desse modo, embora tenha marcado a efetiva interferência do Estado nos domínios outrora privados das relações escravistas, a lei de 1871 viabilizou a manutenção do domínio sobre os futuros trabalhadores e deixou sob o controle dos proprietários a sua disciplinarização dentro de uma determinada ética de trabalho livre (ALANIZ, 1997; PAPALI, 2003; ZERO, 2007; TEIXEIRA, 2007; PERUSSATTO, 2010; CARDOZO, 2012; HAACK, 2019).

Nos debates que culminaram na redação e aprovação da lei, chegou-se a cogitar a possibilidade de alcunhar as crianças nascidas de ventre livre de “ingênuas”, que no Direito Romano corresponde a quem nasce e segue sendo livre. Mas, para evitar qualquer possibilidade de se interpretar que tal liberdade seria plena ou que levaria a cidadania integral, a alcunha “menor” saiu vitoriosa

(ALANIZ, 1997; CHALHOUB, 2003). Em sentido estrito, “menor” é aquele que não tem autonomia jurídica e a escolha pelo termo sinaliza a forma pela qual discussões e sentidos sobre a infância de crianças negras passaria a ser abordada. A esse despeito, a alcunha “ingênuo” colou no cotidiano e no jargão jurídico, tornando ainda mais intrincada a arena de disputas políticas, sociais, jurídicas, legais e semânticas em torno da liberdade (e da cidadania) de pessoas nascidas de ventre livre.

A instrução como caminho a ser trilhado rumo à emancipação passou a se destacar nos escritos e debates públicos da época e informam possibilidades de se apreender a racialização de pessoas negras desde a infância. Rui Barbosa e o liberal Tavares Bastos viam a instrução como o antídoto da escravidão, como uma via de passagem do estado de ignorância decorrente do jugo escravista para o aprendizado da disciplina do trabalho livre. O jurista liberal Perdigão Malheiro entendia a instrução como forma de regenerar o embrutecimento causado pela escravidão, defendendo a união entre a instrução formal e a educação moral e religiosa. Já o liberal e abolicionista Joaquim Nabuco, defendia o fortalecimento da instrução pública, cuja precariedade estava associada à escravidão (SILVA, 2014). Reverberações destas ideias encontraram ecos regionais. Em 1881, o pensamento do deputado liberal alagoano Aureliano Tavares Bastos se fez presente no relatório da Presidência da Província do Rio Grande do Sul, Henrique d’Ávila (RIO GRANDE DO SUL, 1881). Mais do que um caminho a ser trilhado da escravidão à liberdade, a instrução concorreu para estabelecer os termos racializados da hierarquização social e da construção de desigualdades raciais no pós-abolição (ALBUQUERQUE, 2009; 2020).

A Abolição foi lastimada pelo Presidente da Província de 1888, o conservador Rodrigo de Azambuja Villanova. No relatório, seguia defendendo o escravismo e insistia na importância da manutenção da tutela dos ingênuos, eximindo o Estado de tal tarefa. Por não estarem preparados “para o gozo e exercício da liberdade”, segundo Villanova, lhes era imprescindível a “inteligência e experiência” dos “proprietários”. Assim, enquanto não fossem criadas “colônias orfanológicas, asilos e escolas de ofícios”, era indispensável que os “ingênuos” não ficassem em situação de “abandono, entregues à ociosidade e à prática de todos os vícios”; era conveniente que permanecessem “onde nasceram e se criaram, sob

a tutela benéfica dos proprietários, até ulterior destino” (RIO GRANDE DO SUL, 1888). Portanto, a mesma autoridade que sinalizou para a construção de estabelecimentos para o exercício do controle do Estado sobre a educação dos ingênuos, também incentivou a manutenção da tutela privada pelos tutores, reforçando as hierarquias ao chamá-los de “proprietários”. Enfim, eis aí uma nítida evidência sobre os mecanismos estatais de preservação do domínio senhorial e o controle privado sobre a organização do mundo do trabalho livre.

Em 1880, Henrique D’Ávila já havia recomendado à Câmara Municipal de Porto Alegre o máximo empenho para que os proprietários escolhessem “pelos serviços dos filhos de suas escravas” (MOREIRA, 2013), uma vez que ao Estado cabia somente a instrução dos ingênuos. Ademais, no já mencionado relatório provincial, D’Ávila atribuía às mães uma das causas da persistência da ignorância entre as crianças, cabendo à escola substituí-las. Era, pois, necessário investir na Escola Normal e em um modelo de ensino de instrução popular para, assim, “guiar a infância nos conhecimentos básicos” (RIO GRANDE DO SUL, 1881). Ao demarcar o papel do Estado e dos proprietários na questão dos ingênuos, o liberal convergiu com a linha adotada pelo correligionário Leôncio de Carvalho nas reformas de ensino do Império. Redigidas entre 1878 e 1879, além de reduzir a importância do Estado na oferta da instrução pública, um decreto versava sobre o estabelecimento do ensino noturno e previa a possibilidade do governo imperial subsidiar cursos provinciais para a instrução primária de adultos analfabetos (SILVA, 2014, p. 95).

D’Ávila reverberou discursos racializados e racistas de médicos, intelectuais e autoridades sobre a maternidade, trazendo mais este fator para a equação. Desse modo, sem a supervisão direta do Estado, a tutela privada concorreu para o recrudescimento e reatualização de medidas de controle sobre a população negra e para a modulação do olhar dirigido por diversos sujeitos e instituições sobre a maternidade e a família negra. Ainda que as mães tivessem o direito legal de levarem consigo seus filhos após saírem do jugo da escravidão, a realidade se mostrou muito mais complexa. Instituições e autoridades trataram de também restringir a liberdade destas mulheres, recorrendo não apenas a estratégias de controle sobre seu trabalho, mas também à desumanização

decorrente de estigmas racializados sobre suas capacidades morais e intelectuais maternas.

Mas, apesar de todos os esforços, a tutela materna interpunha-se entre a privada e a estatal. Em 1882, segundo dados do *Jornal do Comércio*, apenas doze ingênuos estavam sob a tutela do Estado sul-rio-grandense, enquanto 24.779 estavam com proprietários e outros 739 na companhia das mães libertas (MOREIRA, 2013). No Juizado de Órfãos de Porto Alegre houve 245 registros de tutelas maternas (CARDOZO, 2015). Dentre as 72 tutelas localizadas na 1ª Vara de Família e Sucessão, 35 envolviam mulheres negras, correspondendo a 48,6% do total (KROB, 2016).

Além disso, no período de vigência da lei de 1871, houve 1.713 registros de batismo de ingênuos em Porto Alegre. Diante das duras condições de vida, nem todos *vingaram* e quase mil crianças vieram a falecer. Dentre as causas principais, doenças no sistema digestivo (28,7%), causas desconhecidas (25,7%), “primeira infância” (19,7%) e doenças no sistema respiratório (13,7%) (MOREIRA; PINTO, 2016, p. 175-176). Conforme o médico e deputado republicano Ramiro Barcelos, em artigo publicado no jornal *A Federação* em 1886, cerca de 90% dos ingênuos morriam de inanição ou de doenças do sistema gastrointestinal, cuja causa possivelmente decorria da prática de se alugar como amas-de-leite, mulheres escravizadas e libertas. Argumentou que os ingênuos eram “entregues a entes miseráveis e sem coração, que tem por ofício receber as infelizes criancinhas e matá-las à força de alimentos grosseiros ou à fome – por uma ínfima remuneração pecuniária”. As crianças sobreviventes tornavam-se “raquíticas por deficiência de alimentação, idiotizadas e desbriadas pelos maus tratos e pela pancada, [...] entes inúteis para si e para esta sociedade que tolera semelhantes cruezas” (MOREIRA, 2013).

Tutela, instrução e racialização da infância com contexto da Abolição

A lei de 1871 previa a criação de associações para receberem ingênuos cedidos, abandonados pelos senhores das mães ou tirados do seu poder. Seriam autorizadas a usar gratuitamente os serviços dos “menores” ou alugá-los desde que os criassem, tratassem, constituíssem um pecúlio e procurassem “apropriada

colocação” ao findar o “tempo de serviço”. Estas disposições seriam extensivas “às Casas dos Expostos, e às pessoas a quem os juízes de órfãos encarregarem da educação dos ditos menores, na falta de associações ou estabelecimentos criados para tal fim” (BRASIL, 1871). De modo mais específico, o artigo 72 do regulamento da lei atribuiu ao “Juízo de Órfãos a função de fiscalizar a instrução primária e a educação religiosa ministradas aos ingênuos” (BRASIL, 1872). Nos dispositivos legais referentes às atribuições privadas constavam as palavras “criar” e “tratar”; a partir do momento em que o governo interveio, seja por meio da criação de associações ou da fiscalização dos tutores, a palavra “educação” se soma às demais. No caso das associações, evidenciou-se a diferença entre “instrução” e “educação”.

Naquele contexto, instruir significava ensinar a ler, a escrever, a contar e algum ofício (seja ligado às atividades artífices ou agrícolas) e era, preferencialmente, tarefa do Estado. Já educar, neste caso em específico, correspondia à disciplinarização com vistas à preservação de hierarquias sociais e do *status quo* escravista, com forte viés moral e religioso. A educação era, mormente, tarefa privada; a partir da lei de 1871, passou a ser gradualmente abrangida pelo Estado. A palavra criar, conforme Marcus Vinícius Fonseca (2002, p. 56), “representava pura e simplesmente cercar os menores de cuidados que permitissem o seu crescimento de forma que eles viessem a atingir a idade adulta, sendo paralelamente explorados como trabalhadores”. A palavra educar, em suma, passou a englobar as tarefas da criação e instrução.

A lei de 1871 e seu regulamento registraram a preocupação com a instrução e a educação dos ingênuos e, de fato, diversas tutelas contêm tal compromisso ou obrigação. Diversos estudos conjecturam e demonstram que, apesar do registro, o ambiente de trabalho era a única escola frequentada pelos ingênuos e ingênuas. As listas de matrícula escolar não ajudam a dirimir tal questão, pois não informam cor, raça ou condição do alunado. Nas listas de Porto Alegre, sob a guarda do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul, um dos únicos indícios situa-se no campo filiação, seja pelo registro de apenas o prenome da mãe como indicativo da possível condição escravizada, seja pelo uso da expressão “enc.” ao lado do nome do provável tutor/encarregado pela criança matriculada. Desse modo, o cruzamento com outras fontes e a busca nominal viabiliza a captura de

possíveis casos de conciliação entre o aprendizado de um ofício no ambiente de trabalho com o aprendizado das primeiras letras em espaços formais de ensino. Diversas pesquisas apontam não apenas para a frequência de crianças ingênuas nas escolas de diversas localidades do país, mas também para a criação de instituições específicas para acolhê-las, educá-las e/ou instruí-las (SILVA, 2014; PERUSSATTO, 2014; FONSECA; BARROS, 2016).

Outros indícios foram encontrados no Catálogo de Tutelas de Porto Alegre, produzido pelo Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul (BRANDO, 2017). Desse modo, foi possível mapear a matrícula e/ou a possível frequência escolar de crianças negras tuteladas nas escolas públicas. Nem todos os registros referem-se aos tutelados como ingênuos, mas a condição materna e data de nascimento possibilitam especular tal condição ou, ao menos, a pertença racial (informações como cor preta ou parda). Em um olhar panorâmico, os registros confirmam a tendência observada no país de ampliação da busca pela tutela na medida em que a escravidão se esvaía, especialmente no entorno da Abolição. De forma específica, notamos que as menções à escolarização se concentram neste contexto. Mais do que o cumprimento da lei, há indícios de que se associava à preocupação dos tutores com o preparo dos tutelados para a vida em liberdade via instrução, que poderia incluir a qualificação profissional por meio da alfabetização e aprendizado de algum ofício especializado. De qualquer forma, tornam-se importantes vestígios sobre a escolarização de crianças ingênuas em Porto Alegre.

Cronologicamente, a primeira tutela é de julho de 1879. Quatro anos antes, sem condições materiais para assegurar alimentação e vestuário, Tomásia da Conceição Ribeiro, descrita como “preta”, decidiu entregar seu filho a Francisco José da Silva Cruz. O “menor” Francisco de Assis Ribeiro contava com seis anos de idade, tinha a mesma cor de sua mãe e sem paternidade reconhecida. Francisco desejava ser nomeado seu tutor e apresentou “documentação para comprovar que o menor estava matriculado em aula pública”, o que foi prontamente atendido (BRANDO, 2017, p. 67). Segundo o documento anexado aos autos do processo, ele estava matriculado na “Segunda aula do sexo masculino do Primeiro Distrito de Porto Alegre”, do professor José Gonçalves de Albuquerque Júnior. Sua primeira matrícula foi em junho de 1876, tendo

registrado 26 faltas ao longo do ano escolar. Novamente matriculado em março de 1878, obteve o seguinte aproveitamento: “lê corrente, escreve bastando e faz conta de somar. Tem boa índole e bom comportamento. Observação: este aluno foi apresentado pelo Sr. Francisco José da Silva Cruz, a quem o dito aluno está encarregado” (APERS, 1879).

Segundo o relatório do diretor da instrução pública, anexo à Fala da presidência da província de 1878, a classe do referido professor se localizava na Rua Riachuelo e contava com 119 alunos matriculados, dos quais 89 eram frequentes. Em sua avaliação geral sobre a situação da instrução pública provincial, o diretor informa que havia 447 cadeiras de instrução primária (220 do sexo masculino e 227 do feminino) em situação bastante precária (RIO GRANDE DO SUL, 1878). Vimos ainda que, aos nove anos de idade, Francisco sabia ler, escrever e contar, depois de ter sido infrequente no ano de 1876. Como veremos, este pode ter sido o caso de diversas outras crianças.

A precariedade das condições de vida materna certamente concorreu para a decisão pela entrega do filho à tutela, que poderia ser vista pelas mães não como uma escolha, mas como a única forma de assegurar melhores condições de existência e, quiçá, alguma mobilidade social futura aos filhos e filhas. A matrícula escolar de Francisco de Assis Ribeiro, nesse sentido, torna-se um indicativo dos sentidos da instrução nos projetos de liberdade de mães, filhas e filhos. Situação presente em outros registros, merece ainda destaque a construção de um “nome de liberdade” pela mãe liberta, passado ao filho, como um importante indício dos caminhos trilhados após conseguir se libertar do jugo da escravidão e de restabelecer os vínculos com seu filho em liberdade (WEIMER, 2008).

Em abril de 1883 registrou-se a tutela de Efigênia, de cor parda, nascida antes da lei 2.040 e liberta na pia batismal. Era homônima de sua mãe, que seguia sob o jugo da escravidão na propriedade do coronel José de Azambuja Villa Nova. A tutela revela outro arranjo possível, que é a terceirização e oferta privada de instrução, pois a menina havia sido entregue pelo coronel ao tenente Demócrito Ferreira da Silva “para aprender todo o serviço doméstico e alguma instrução em aula primária”. Como a “menor” já estava com quatorze anos de idade, “pelo interesse que tinha pela felicidade da menina”, Demócrito desejava ser seu tutor.

A solicitação foi atendida em dois dias (BRANDO, 2017, p. 84). Por detrás de um possível vínculo de afeto, nota-se o desejo do encarregado tomar para si o controle sobre a “menor”, cujo trabalho já era passível de ampla exploração. Nota-se ainda a articulação entre o aprendizado das primeiras letras e do trabalho.

Em novembro de 1886, a acusação de improbidade materna em contraposição à boa moralidade do tutor, foi a tônica de um pedido de tutela. Segundo Jerônimo dos Santos Paiva, o “menor” Antônio, de doze anos de idade, esteve em companhia sua e de sua família por oito anos. Neste período, foi “matriculado em aulas públicas”, mas, naquele momento, o menino “estava sendo desencaminhado por sua mãe, vagando maltrapilho pelo bairro da Azenha”. Alegou que “Maria, progenitora do menor e liberta, vivia sem moralidade e desregradamente”. Desejando um melhor destino a Antônio, solicitou a tutela, concedida em dois dias (BRANDO, 2017, p. 25). Ou seja, a tutela e a frequência escolar, por mais precária que fosse sua estrutura, se colocavam como antídotos da ociosidade, dos vícios e da criminalidade, sobretudo diante do entendimento da incapacidade materna de garantir uma boa conduta e moralidade aos filhos.

Nessa esteira, menos de um mês depois da abolição, Manoel Nunes do Nascimento requereu a tutela de “Marcelino, de doze anos, filho de sua ex-escrava Aniceta; Maria e Vitalina, de quatorze e doze anos, filhas de sua ex-escrava Esequieta”. Todos estavam em sua companhia e desejavam “continuar com os referidos menores, por serem crias de sua família”. Marcelino frequentava a escola noturna e “já tinha princípio de ofício” (BRANDO, 2017, p. 31). O curso noturno foi criado em 1976, era franqueado a trabalhadores e admitia a matrícula de libertos e ingênuos (SCHNEIDER, 1993). Após diversas leis proibitivas, o estímulo à frequência nesta modalidade de ensino confirma as preocupações com a formação para o trabalho ao mesmo tempo em que demarcava os limites racializados do acesso à instrução. O ensino diurno, propedêutico, ainda que frequentado por crianças negras, não era o espaço desejado à população egressa da escravidão. A tutela coletiva evidencia ainda as diferenças de gênero no acesso à instrução formal, uma vez que apenas o menino frequentava a escola.

Também em junho de 1888, José Manoel de Moraes solicitou a tutela de Estácio, sete anos de idade e filho de Severiana, liberta. Segundo o registro, o “pardinho” estava na companhia do requerente desde seu nascimento e desejava

ser seu tutor para matriculá-lo na escola. Dessa forma, o tutelado poderia conquistar “uma ocupação que lhe permitisse viver honestamente”. Enquanto isso, o tutor garantiria “casa, comida e vestuário” e “a necessária educação” (BRANDO, 2017, p. 92). Fica evidente a convergência entre a instrução (público) e a educação (privado), uma vez que viabilizaria a formação de um trabalhador capacitado, mas também honesto. Mais do que a promessa, uma tutela de janeiro de 1892 registra a efetiva frequência escolar. Segundo Fernando Brochado de Oliveira, o “menor Ernesto, de oito anos de idade, filho da preta Domingas”, havia lhe sido entregue com cerca de um ano de idade por Adriana, mãe de criação. O solicitante informou que o menino continuaria “recebendo vestuário” e “frequentando a escola”. A tutela foi concedida (BRANDO, 2017, p. 53).

Em outubro de 1896, outra tutela explicita tentativas de escapar do domínio dos proprietários e os arranjos familiares em meio a precariedade, bem como a dualidade entre instrução e educação, a dimensão generificada da última e os diferentes atributos morais imputados às figuras materna e paterna. Otacília da Conceição Mendes nasceu em 1885 e era filha natural da “falecida parda” Belmira da Conceição Fialho, que havia se casado em 1887 com o “pardo” Círio José Fialho. Depois de nove anos de trabalho como criado, Círio deixou a casa de Francelino Dias Fernandes e pretendia levar consigo Otacília. Francelino alegou que a menina estava em sua companhia desde o nascimento e que Círio não possuía condições materiais para alimentar os filhos, pois os levou para a casa de sua sogra, a “parda” Leopoldina. Segundo Francelino, em sua casa a “menor” Otacília recebia “vestuário, calçado, alimentos, botica e educação”, destacando que frequentava “a mesma escola primária que seus filhos” e “recebia de sua mulher os mesmos carinhos e zelo como se filha fosse”. A solicitação foi prontamente atendida (BRANDO, 2017, p. 99).

Círio foi exclusivamente desqualificado por suas condições materiais, sem nenhuma menção às condições morais, como era recorrente no caso das mães. A esposa do tutor, por sua vez, correspondia às expectativas de gênero depositada às mães: zeladora da moralidade familiar e afetivamente vinculada às crianças, atributos vistos como inexistentes nas mães das crianças tuteladas. Este discurso ganhou cores ainda mais fortes com a ideologia positivista adotada pelos republicanos sul-rio-grandenses e viabiliza ainda a reflexão em torno da

maternidade intersecções de gênero, raça e condução jurídica, assunto abordado em outros trabalhos e que extrapola os limites deste artigo (HAACK, 2019; SANTOS, 2020). O destaque à frequência da tutelada na mesma escola dos filhos biológicos torna-se um indicativo da convivência entre crianças de diferentes cores e condições nos bancos escolares que, como mostraremos adiante, nem sempre era harmônica ou desejável.

Por fim, em abril de 1898, outro indício sobre a “opção” das mães pela entrega de seus filhos à tutela revela a continuidade da precariedade de suas vidas após a Abolição. Felicíssimo Antônio era filho da já falecida Luísa, ex-escravizada e “parda”. Conforme Domingos Martins Barboza Filho, o “menor” havia sido entregue pela mãe logo após o nascimento e desde então estava em sua companhia, recebendo alimento e vestuário. Como o menino estava com onze anos, o solicitante necessitava ampliar os “cuidados” e “despesas” com o menino, incluindo a frequência escolar (BRANDO, 2017, p. 102). Assim como nas outras tutelas, nota-se que a idade de frequentar a escola e como este argumento era mobilizado para a manutenção dos laços de dominação sobre os “menores” por meio da tutela.

Sem esgotar as possibilidades de análise das tutelas, nota-se o registro de obrigações ou compromissos em relação ao que mais de um século depois da Abolição viria a compor os direitos das crianças e adolescentes no país, como moradia, alimentação, vestuário, saúde e educação. Outro ponto importante diz respeito à dureza do processo de produção de desigualdades raciais. Diversos aspectos da lei de 1871 foram resultados da pressão da comunidade negra. O predomínio de alforrias femininas foi compreendido como um projeto de liberdade inserido nos direitos costumeiros, que passava pela estratégia de cessar o nascimento de pessoas na escravidão por meio da libertação das mulheres. No entanto, apesar de terem seus ventres livres, tais mulheres foram deliberadamente desamparadas e estigmatizadas pelo Estado, seja o Imperial, seja o Republicano. O horizonte de escolha de muitas mães, como já dissemos, era bastante reduzido.

As tutelas, ainda que buscassem dissuadir possíveis conflitos em seus autos, podem ser complementadas por outras fontes. Os anúncios de fuga em jornais da capital, por exemplo, informam explicitamente a resistência das

crianças negras ao trabalho compulsório, sugerindo os limites das liberdades tuteladas. Em 1887, o *Jornal Mercantil* anunciava: “ATENÇÃO! Desapareceu o ingênuo Paulo, cor fula, de oito anos de idade; quem o encontrar e levar a Rua do Riachuelo, n. 330, será gratificado” (MOREIRA, 2009, p. 209). As medidas de controle extrapolavam a busca pelo fugitivo, revelando a resistência e a construção de sentidos de liberdade vinculados à circulação e ao uso do espaço urbano. Em 1887, o *Jornal do Comércio* noticiou a prisão do ingênuo Reginaldo, de “cor fula, oito anos de idade, [...] que preferia a praça pública à cozinha de seu senhor” (MOREIRA, 2013, p. 95).

As medidas de controle sobre as crianças nascidas de ventre livre passaram a diluí-las no conjunto multifacetado da “infância desvalida”, sendo genérica e pejorativamente adjetivadas como “menores”. No mencionado relatório provincial de 1888, por exemplo, Rodrigo de Azambuja Villanova assinalou que os “menores” encontrados em abandono deveriam ser agarrados pelas autoridades e remetidos à “capital com destino à escola de aprendizes marinheiros”, onde encontrariam “abrigo, instrução e trabalho” (RIO GRANDE DO SUL, 1888). Mais uma vez, ratifica-se a combinação entre controle social, acolhimento institucional, instrução formal e formação para o trabalho.

Sete anos após a Abolição, aos olhos das autoridades, a situação se agravava e a ausência de instituições de acolhimento, correção, instrução e formação para o trabalho tornava a situação ainda mais grave. João Abbott, secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior, relatou a Júlio Prates de Castilhos, Presidente do Estado, sobre a necessidade de se criar uma “escola correcional [...] onde possam ter abrigo, ensino e educação os menos vadios, vagabundos e desvalidos”. Dentre as vantagens do estabelecimento, a possibilidade de colocar fim ao “inqualificável abuso das escravidões disfarçadas em tutorias, tão comumente observadas entre nós e de que são vítimas tantas crianças que têm direito à proteção da sociedade”. Nesse sentido, “Educa-las e instruí-las é prevenir males futuros, é preparar o cidadão de amanhã. É dever de todos os governos amparar a sociedade, procurando sempre e com cuidado melhorar a condição do meio” (RIO GRANDE DO SUL, 1895, p. 131).

Se a necessidade de extinguir as “escravidões disfarçadas em tutorias” sugere o desejo de rompimento com o passado escravista rumo à sociedade

moderna, de orientação positivista e sob o controle do Estado, os estigmas sobre as crianças tuteladas ou abandonadas aproximava republicanos e autoridades provinciais, fossem liberais (D'Ávila) ou conservadores (Villanova). Conforme Rodrigo Weimer (2008, p. 125), para todos eles, a criança “que não estivesse sob a guarda dos antigos senhores ou abrigado nos braços ‘protetores’ do Estado seria vadio, vagabundo, desvalido – abandonado”. A diferença é que, com a implementação do sistema republicano, o Estado passou a interferir de forma mais sistemática nos domínios outrora escravistas; e a ênfase na criação de uma escola correcional sinaliza para as intersecções de raça e classe na organização dos tipos e modalidades de amparo e ensino às crianças “desvalidas”.

A modernização urbana desejada pelos gestores republicanos encontrava nos “menores” que vagavam pelas ruas um grande empecilho moral e visual. O rápido crescimento urbano e demográfico foi acompanhado pelo recrudescimento da pobreza, do abandono e da criminalidade. Rumo à sociedade moderna, era preciso promover uma higienização social do espaço urbano. Assim, sob a rubrica da correção, proteção e educação, o Estado passou a encarcerar adultos e crianças *indesejáveis*, encontrando amparo na redução da maioria penal pelo Código Penal de 1890. Enquanto uma escola correcional não fosse criada, os “menores” eram conduzidos à Casa de Correção de Porto Alegre (PESAVENTO, 1990; FLECK; KORNDÖRFER, 2007).

Segundo Lisiane Ribas Cruz (2016, p. 62-66), o regulamento provisório da Casa de Correção de Porto Alegre, aprovado em 1896 por Júlio de Castilhos, colocava menores abandonados em celas separadas, convergindo com o debate sobre a separação entre delinquentes e abandonados e a decorrente necessidade de criação de instituições específicas para cada caso. O regulamento também registrou a articulação entre correção e aprendizado de um ofício, pois independentemente da pena, todos os menores de 21 anos de idade seriam encaminhados para as oficinas. Havia, ainda, uma divisão generificada do trabalho e a comercialização das produções. As autoridades esperavam assim formar trabalhadores e cidadãos instruídos e úteis à nação, bem como normalizar o trabalho infantil e a ideia de regeneração moral pelo trabalho. Outro dado interessante trazido por Cruz (2016) refere-se ao fato de a maioria dos “menores”

recolhidos possuírem ocupações, o que acaba por contradizer o argumento de ociosidade ou vadiagem.

A ênfase na escola correcional pelos republicanos converge para as tentativas históricas de segmentar e excluir crianças negras de espaços formais de ensino, que contava com a conivência do professorado. Em 1887, por exemplo, o diretor geral da Inspeção de Ensino informou ter recebido diversas denúncias sobre a recusa de diversos professores à matrícula de “crianças de cor preta” em suas escolas, mas que já havia tomado as devidas providências (RIO GRANDE DO SUL, 1887). De outra parte, ao procurarem o diretor da instrução pública, os autores da denúncia (possivelmente responsáveis pelas crianças impedidas de se matricularem nas escolas) fornecem um importante indício do exercício da cidadania e que, a despeito das tentativas de exclusão e do tratamento racializado, a escola pública era um espaço valorizado e disputado pela população negra.

A escola pública tornou-se fundamental para a disseminação do ideário positivista republicano castilhistas que, a esse despeito, seguia enfrentando diversos desafios e explicitando as desigualdades raciais. Segundo Berenice Corsetti (2007), os filhos das elites seguiam estudando na Europa (a partir da República, com subsídios do Estado) e os filhos dos trabalhadores, a receberem uma educação primária voltada à preparação para o trabalho em consonância aos valores capitalistas. Sob a ideologia positivista, as aulas pautavam-se pela perspectiva científica e pelo estímulo a valores ligados ao progresso, à cultura e os grandes vultos do passado e o currículo se assentava nas disciplinas de “trabalhos manuais, escrituração mercantil e escrituração agropecuária” (CORSETTI, 2007, p. 308).

Diante do exposto, o que persiste como pano de fundo deste trabalho e, provavelmente de trabalhos futuros, é a inquietação: qual o sentido atribuído à *instrução* e à *educação* pela perspectiva das populações negras livres? Embora este não seja o objetivo do trabalho, trazer essa questão nos ajuda tanto a refletir sobre dimensões da racialização da infância, como contribuir para a construção desta futura resposta. A seguir, tentamos mobilizar algumas ideias que podem concorrer para este debate.

Educação, instrução e emancipação de crianças racializadas no pós-Abolição

Contrariando estatísticas, muitas crianças nascidas de ventre livre não apenas vingaram, mas também procuraram transformar a realidade. Pedro Tácito Pires foi uma delas. Nascido de ventre livre no dia vinte de outubro de 1874, foi batizado vinte dias depois na Freguesia da Madre Deus de Porto Alegre. Sua mãe, Clemência Pires, pertencia à herança de João Marcelino Pires e buscou no momento do batismo garantir um futuro melhor ao filho. Se a escolha da Protetora Nossa Senhora como madrinha indica a devoção e o desejo de uma proteção espiritual ao filho, a escolha do professor Salvador de Albuquerque como padrinho converge para uma tentativa de assegurar uma proteção no nível mundano por meio da ampliação das possibilidades de o filho desenvolver seu intelecto, uma qualidade que o ajudaria a reduzir interdições ao exercício da liberdade e da cidadania negra em uma sociedade racializada. Ainda que aparentemente não possuísse uma posição social de prestígio ou recursos pecuniários, o professor pode ter introduzido o afilhado no mundo das letras e seu vínculo com Clemência sugere os diversos arranjos tecidos por pessoas de diferentes condições (PERUSSATTO, 2018).

Clemência não foi localizada em meio aos registros de alforria, tampouco o inventário *post mortem* de seu proprietário foi encontrado. Pedro também não constava dentre os tutelados ou alunos matriculados em escolas públicas. Voltamos a ter cronologicamente notícias suas em 1895, quando possuía 21 anos de idade. Caso tivesse sido tutelado e a lei de 1888 não tivesse abolido a escravidão, estaria recém findando o período de trabalho compulsório assegurado aos proprietários pela lei de 1871. Mas, pelo contrário, Pedro Tácito Pires estava fundando a Liga Operária Internacional, da qual se tornou secretário e vice-presidente. Francisco Xavier da Costa, também negro, era o presidente e tipógrafo, ofício comum a diversos homens negros. A impressão de livros, panfletos ou jornais tornava o ofício um importante espaço de acesso privilegiado a informações, e as relações interpessoais viabilizavam possibilidades de inserção social.

A atuação de Pedro Tácito Pires na nascente movimento operário de Porto Alegre não parou por aí. Em 1897, endossou o Manifesto do Partido Socialista do Rio Grande do Sul; em 1898, participou em do Congresso Operário; e era presença constante nas redações de jornais operários de viés social-democrata. Pedro Tácito Pires não foi apenas um ingênuo que vingou; foi um agente de lutas da classe trabalhadora em formação e um dos mais importantes líderes do movimento operário sul-rio-grandenses do final da virada do século XIX para o XX. Em outubro de 1902, às vésperas de completar 28 anos de idade, Tácito Pires ajudou a refundar o jornal *O Exemplo*, mencionado no início do artigo.

O editorial de refundação marcou nitidamente a articulação entre raça e classe, enfatizando as particularidades da exploração e da opressão que recaía sobre os trabalhadores negros. Ainda que tenha reafirmado o compromisso traçado na primeira fase – “educar pelo exemplo” –, estreitou-se o diálogo e o tensionamento com o movimento operário. A primeira página da edição de refundação estampou um artigo intitulado com a data da lei de 1871. Nele se nota a centralidade da efeméride para as lutas negras, pois restituiu a liberdade às pessoas erroneamente escravizadas e viabilizou a construção da nacionalidade brasileira, incompatível com a existência de “cidadãos escravizados” e de “brasileiros terem brasileiros por escravos” (PUBLIO, 1902).

Na primeira fase de *O Exemplo* foi recorrente a denúncia das interdições do preconceito de cor, incluindo as dificuldades enfrentadas por crianças negras para se matricularem ou frequentarem escolas, bem como a cobrança da efetivação da igualdade constitucional no que dizia respeito ao direito à educação. Na nova fase, marcada pelo ingresso de Tácito Pires, uma nova postura somou-se a esta. Na edição de refundação, foi anunciada a proposta e o regulamento da “Escola Noturna *O Exemplo*”. Esperava-se o acolhimento do meio social abrangido pelo jornal na consecução do projeto, seja em termos de recursos materiais ou humanos. A menção ao fechamento do único curso noturno da capital, criado ainda no período imperial, evidencia o lugar da instrução popular e da escolarização de trabalhadores no projeto republicano vencedor. Congregando experiências diversas, a escola seria franqueada a “todos os indivíduos, independentemente de cor, sexo, nacionalidade, princípios religiosos ou profissão” (Nossa escola”, *O Exemplo*, 12 out. 1902, p. 1). A esse despeito, nos

artigos seguintes, os jornalistas enfatizavam o público a ser alcançado: meninos e trabalhadores que não conseguiram frequentar as aulas diurnas em decorrência do trabalho, deixando a preocupação com a infância bastante nítida. Em prol do desenvolvimento intelectual e do futuro da nação, era imprescindível não deixá-las jogadas nas oficinas ou embrutecidas pelo trabalho.

Com o passar do tempo, o projeto de escola noturna foi desaparecendo das páginas do jornal, de onde não saiu, o que revela as dificuldades de interlocução e as duras condições de vida que assolavam a população alvo. Em 1908, outro projeto foi divulgado. Como a escola noturna, o “Asilo 13 de Maio” não teria preconceito de cor ou de raça. O foco recaía sobre as crianças e, diante da situação de maior desamparo, as crianças “de cor preta e parda” tornaram-se prioritárias. Segundo as denúncias, não encontravam guarida nas casas de caridade existentes. Assim, diante da ação racializada das entidades assistenciais, *O Exemplo* propunha um projeto civilizatório, de convivência democrática entre pessoas de diferentes cores. A todo momento, as diferenças e desigualdades raciais eram assinaladas nas páginas do periódico, nomeando e elencando os privilégios usufruídos pelas pessoas brancas. No caso das crianças, a frequência escolar e o acolhimento eram alguns destes benefícios. Não se tratava apenas de uma questão social, mas, fundamentalmente, de uma questão racial.

No dia 13 de Maio de 1910, a pedra fundamental do Asilo Treze de Maio foi inaugurada, sendo antecedida por um longo préstito pelas ruas da cidade e precedida por uma longa e animada festa. Em seguida, surgiu o projeto idealizado por uma congregação religiosa feminina, o Asilo São Benedito, exclusivo para meninas de cor preta e parda. Ao compararem ambos, jornalistas de *O Exemplo* evidenciaram os conflitos programáticos e as diferentes expectativas sobre as crianças negras. Sob grande peso do anticlericalismo dos libertários, que haviam se somado ao grupo de redatores, o São Benedito foi criticado pela adoção do método intuitivo e pela exclusividade de gênero, que impediria o acolhimento dos meninos abandonados e a convivência e educação entre crianças de diferentes gêneros e cores. A intenção de acolher, educar e encaminhar meninas de cor preta ou parda para o serviço doméstico, e não para uma vida autônoma, também era lastimada pelos redatores. Os libertários defendiam o modelo de ensino

racionalista que, ao contrário do método intuitivo tradicional, concorreria para a verdadeira emancipação via educação.

Embora o Treze de Maio não tenha se materializado, o projeto e os debates revelam concepções sobre direitos das crianças em disputa em um contexto de recrudescimento dos debates em torno da definição do “menor” e da “menoridade penal”, que culminariam na disputa de sentidos em torno de suas infâncias. Trouxe à baila, fundamentalmente, como os critérios legais, práticos e costumeiros, de inclusão e exclusão, eram profunda e estruturalmente racializados desde os primeiros tempos de vida das pessoas. Para eles, a despeito da pigmentação epidérmica ou classe social, crianças eram pessoas que mereciam reconhecimento, cuidado, respeito e dignidade. As crianças negras também eram o futuro da nação não só como futuras trabalhadoras, mas também como pensadoras e transformadoras da realidade.

O Asilo Treze de Maio ficou na pedra fundamental e o São Benedito foi inaugurado em 1912. No ano seguinte, recebeu recursos da Intendência Municipal. Apesar disso, em 1914, o Conselheiro Municipal Francisco Xavier da Costa precisou solicitar a destinação de recursos à entidade, frisando que era a única a assistir meninas de cor preta (DILL, 2005). A posição de Xavier da Costa certamente estava associada ao fato de ele ser um homem negro, com um vasto histórico militante no movimento operário, e que vislumbrou na inserção no Conselho Municipal uma possibilidade de levar a efeito projetos republicanos, tensionando os vitoriosos. Sua solicitação revela que, apesar de ter sido o projeto escolhido pela Intendência, não estava dentre suas prioridades.

Tácito Pires permaneceu no jornal até 1905, tornou-se professor e foi fazer a vida como concursado da instrução pública na região da fronteira com a Argentina. Antes disso, havia se casado com Sophia Ferreira Chaves, cuja colaboração com o jornal entre 1904 e 1905 a coloca dentre os ainda raros registros de autoria de mulheres negras no começo do século XX. Sophia também tornou-se professora e, com Tácito, teve uma filha chamada Dunia. Infelizmente, a criança não sobreviveu aos primeiros tempos de vida. Meses depois, aos 25 anos de idade, Sophia também faleceu. Em 1916, Tácito Pires inaugurou um instituto de educação popular em São Borja, onde novamente se casou com uma colega de ofício. Depois disso, transitou por outros municípios do Estado, sempre atuando

no magistério e, frequentemente, na imprensa. Em 1939, aos 63 anos de idade, após assistir a uma palestra sobre a Escola Nova no Instituto de Educação de Porto Alegre, Tácito foi fatalmente colhido por um automóvel enquanto atravessava a Avenida Oswaldo Aranha, deixando enlutados amigos e um vasto legado de lutas pela educação pública e popular (PERUSSATTO, 2018a; 2018b).

Para além de Tácito e Sophia e dos projetos apresentados, o jornal *O Exemplo* projetou uma República dos talentos e virtudes, disputou sentidos de existência e lutou pelo reconhecimento da humanidade de adultos, jovens e crianças negras. O programa anunciado na primeira edição, de dezembro de 1892, balizou-se na luta contra o “preconceito de cor” e por direitos postergados, sobretudo à instrução. Ao projetarem futuros para a mocidade, a dureza do presente não deixava os jornalistas esquecerem do passado. Apesar das leis, alegavam que a persistência de “costumes escravistas” os obrigava, antes de mais nada, a recordarem que eram pessoas, seres humanos dotados de subjetividade, e reivindicar que a igualdade constitucional fosse efetivada no cotidiano das relações e na aplicabilidade da lei.

Ainda no contexto de debates em torno do Asilo, em artigo alusivo ao 13 de Maio, denunciaram a persistência “na vida doméstica da população os revoltantes costumes escravagistas”. A roda de expostos era um “depósito de cria” e o juizado de órfãos, uma “agência de consignações de escravos, onde sob o embuste cínico de padrinho ou tutor, pondo em jogo apenas uma prova de amizade e consideração, são adquiridos ‘rapazinhos’, para copeiros, ‘rapariguinhas’, para ‘criadas de dentro’, cozinheiras, enfim para todo o serviço”. Aprendiam, apenas, a “trabalharem como cães”. Por isso, era fundamental a existência de “instituições pias, instrutivas e educadoras” para reduzir “os efeitos, até então negativos, da decantada liberdade surgida a 13 de Maio de 1888” (*Exemplo*, 01 mai. 1910, p. 1).

O fato de os jornalistas de *O Exemplo* terem nascido no seio de famílias negras constituídas na liberdade, entre as décadas de 1860 e 1870, foi insuficiente para livrá-los da racialização. Esperidião Calisto, nascido em 1864, fundador do jornal e parceiro de Tácito Pires na refundação, era filho de um prestigiado cirurgião-barbeiro, cujo estabelecimento sediou as reuniões que precederam a fundação do jornal e abrigou sua redação ao longo da primeira fase (1892-1897).

Em 1893, recordou-se da segregação racial praticada por seu professor nas Aulas Públicas do Primeiro Distrito da capital, que colocava as crianças negras em uma sala contígua à principal e escura. Podemos conjecturar que nesta sala também estavam crianças ingênuas e tuteladas, como aquelas apresentadas na seção anterior. Rechaçando o discurso do mérito ou da excepcionalidade, Calisto usou sua experiência para denunciar a persistência de tal prática no regime republicano. Conforme diversos editoriais, professores seguiam se recusando a matricular crianças de cor preta ou parda em suas escolas, as maltratavam ou as transformavam em criadas (*O Exemplo*, 23 jul. 1893, p. 1).

A partir das recordações de quilombolas da Comunidade do Morro Alto, litoral norte gaúcho, Rodrigo Weimer (2016, p. 382-384) notou o racismo escolar como uma dificuldade e obstáculo à frequência escolar de crianças, seja no espaço rural ou urbano. Conforme os relatos, o racismo escolar passava pela “torcida” de professores brancos pelo melhor desempenho de estudantes brancos, o que acabava por ensinar aos estudantes negros o aprendizado da cor e seu lugar subalterno nas hierarquias sociais. A transmissão geracional de memórias traumáticas era uma forma de expressar o desejo de que crianças não mais passassem por tais situações de constrangimento e interdição. Concorre para isso a importância de professoras negras nas trajetórias infantis dos quilombolas, em cujas salas de aula o aprendizado era mais tranquilo e satisfatório.

Diante de tal realidade, diversas expressões de suas humanidades, da necessidade de não andarem só e de seguirem projetando um futuro melhor às crianças e jovens negros, se fizeram presentes em registros biográficos de homens exemplares da raça, suas famílias e laços associativos no jornal. O valor da instrução era didaticamente ilustrado por meio da decorrente conquista de maior autonomia, trabalho digno, melhores condições de existência e respeitabilidade social. A moralidade de pais e mães, nesse sentido, também era motivo de preocupação, seja pelos estigmas públicos, seja pela necessidade de promoção da educação doméstica. Enfim, por meio do exemplo seria possível, de uma só vez, refutar ideias de inferioridade racial inatas sobre o negro e estimular os mais novos a trilharem o fulgurante caminho da educação e da instrução (GOMES, 2005; PINTO, 2010; PERUSSATTO, 2018a; ROSA, 2019).

Assim, a despeito das interdições à matrícula e à frequência escolar, os casos apresentados tornam-se indícios do valor histórico atribuído pela população negra à educação, seja frequentando escolas, investindo no autodidatismo, criando núcleos instrutivos em associações negras desde antes da Abolição ou fundando jornais. Diversos estudos demonstram que pessoas escravizadas também conseguiram se instruir (ROMÃO, 2005; POMBO; FONSECA, 2016; MAC CORD et al., 2017). Segundo Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2017, p. 7), ler e escrever “era arma para se libertar da servidão física e intelectual, era meio de expressar e defender um projeto de sociedade cuja base não fosse a servidão”.

Considerações finais

A busca pela tutela de crianças negras, fossem elas nascidas de ventre livre ou não, se intensificou no entorno da Abolição, colocando a liberdade tutelada no conjunto de problemas a serem enfrentados pela sociedade pós-escravidão. A instrução pública ainda caminhava a passos lentos e se articula à Reforma Eleitoral de 1881, que excluiu os analfabetos do jogo político. Há registros de uma significativa participação popular nas eleições, dentre os quais, homens negros, livres ou libertos. Desse modo, conforme Sidney Chalhoub (2003; 2012), o Estado brasileiro seguia sendo o fiador da escravidão no país, uma vez que medidas de redução da dominação senhorial eram acompanhadas pela criação ou reformulação de dispositivos jurídico-legais que acabavam por beneficiar as classes proprietárias.

Sobre isso, no contexto de autonomia provincial da década de 1830, algumas províncias proibiram a matrícula escolar de pessoas escravizadas. O Rio Grande do Sul foi uma delas e também foi a única a registrar a proibição explícita a “pessoas de cor preta, ainda que livres ou libertas” (RIO GRANDE DO SUL, 1837). Apesar de contrariar a ideia de cidadania presente na Constituição de 1824, que abrangia homens livres e libertos nascidos no país, seguiu em vigor até a próxima reforma da legislação da instrução pública provincial, de 1842, que manteve apenas a proibição aos “escravos”. A nova legislação, de 1857, preservou tal dispositivo e somente na reforma de 1882, quando poucas pessoas restavam

na escravidão, o veto desapareceu. A Constituição Republicana, de 1891, reforçou o veto ao voto dos analfabetos, que caiu somente em 1988, quando o país ainda registrava uma população 40% de analfabeta.

Mais do que o aprendizado de uma disciplina do trabalho, a escolarização viabilizaria a instrumentalização para o acesso a direitos de cidadania. Com a República, a Constituição Estadual, também de 1891, seguiu a nacional e atribuiu ao Estado apenas a obrigação de oferecer o ensino primário, sem quaisquer discriminações. Mas, como demonstramos, a situação prática se mostrava bastante adversa à população negra. Desse modo, mais do que investir na ideia de que as crianças nascidas de ventre livre não eram livres, ou dizer que a situação em nada mudou em relação àquelas nascidas na escravidão, ao longo do artigo buscamos problematizar os sentidos, as disputas e as lutas em torno de suas liberdades como partes de projetos políticos, que culminaram (ou se estruturaram) na racialização da infância de crianças negras. Embora o Direito e a Justiça sejam historicamente importantes instâncias para as lutas negras, as tutelas evidenciam como estas instituições concorreram para a racialização e a perpetuação das desigualdades sociais no pós-abolição (FISCHER; GRINBERG; MATTOS, 2018).

A distribuição desigual e racializada de oportunidades educativas para as crianças e jovens negros colocou a instrução pública como mais uma instituição a sustentar as desigualdades raciais do projeto de República em implementação, racializando a projeção de futuros. As modalidades de ensino a serem destinadas às crianças nascidas de ventre livre, que com a República passaram a ser diluídas no conjunto multifacetado da “infância desvalida”, bem como os tipos de instituição que as acolheriam no caso de serem entregues à tutela estatal dão a medida deste processo de racialização da infância, que culminaria no processo de subjetivação da ordem social desigual e racializada por aquele que, no futuro da nação, deveriam ocupar o espaço de trabalhadores livres.

Apesar de tais limitações e interdições, a população negra buscou se escolarizar. A instrução, para além das expectativas de autoridades e proprietários, era vista sob outras perspectivas com um caminho para a emancipação, para a vida em liberdade, para a conquista de direitos de cidadania, para a construção de uma vida digna e honrada. Por meio de um jornal da

imprensa negra, vimos um projeto alternativo de República, desde o prisma de sujeitos racializados, que passava pela luta contra o racismo e pela instrução. Quatro anos após a Abolição, *O Exemplo* evidenciou que o mesmo processo de racialização que estava a serviço da produção de desigualdades raciais, também poderia forjar identidades e lutas.

O direito à educação e ao cuidado estavam no cerne dos debates em torno das definições sobre o que significava ser criança, do que era a infância, e os jornalistas de *O Exemplo* reverberavam na imprensa sua compreensão e descontentamento com os rumos da República. Desejavam, enfim, uma República em que a raça não fosse definidora de oportunidades ou hierarquias e defendiam a prometida sociedade dos talentos em virtudes. Nesta sociedade, crianças negras também teriam o direito a uma infância pautada por ideias e valores de humanidade e dignidade, que passava pelo direito ao cuidado, ao acolhimento, à educação, à instrução, à escolarização. Assim, se a tutela e a instrução foram dispositivos utilizados por autoridades e proprietários para preservar seu domínio sobre crianças, vistas como futuras trabalhadoras em uma nação racialmente desigual, a trajetória de Tácito Pires nos informa sentidos atribuídos por um ingênuo à educação e sua importância na construção da vida em liberdade e nas lutas por cidadania. Tácito Pires e seus colegas projetaram futuros às crianças racializadas. Contestando ideias de raça e as desigualdades raciais, viam as crianças como o futuro da nação e como agentes de um projeto de emancipação racial e social pautada na dignidade humana. Enfim, como havíamos indicado, esperamos ter assim contribuído para possibilidades de (re)produção de sentidos sobre instrução e educação a partir da perspectiva adota.

Referências

- ALANIZ, Anna Gicelle. **Ingênuos e libertos**: estratégias de sobrevivência familiar em épocas de transição. 1871-1895. Campinas: CMU/Unicamp, 1997.
- ALBUQUERQUE, Wlamyra. **O jogo da dissimulação**: abolição e cidadania negra no Brasil. São Paulo: Cia. das Letras, 2009.
- ALBUQUERQUE, Wlamyra. **Racialização e Cidadania Negra**. Curso Emancipações e Pós-Abolição: Por Uma Outra História do Brasil (1808-2020). Escola de História da Unirio, 2020. Disponível em: < <https://youtu.be/68-YavhZijI> > Acesso em: 02 set. 2020.

APERS. II Vara de Família e Sucessão da Comarca de Porto Alegre.

Processo: 967. Tutelado: Francisco de Assis Ribeiro Tutor: Francisco José da Silva Cruz Data de Abertura: 29/07/1879. Data de Encerramento: 29/07/1879.

AZEVEDO, Célia. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites – século XIX.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BRANDO, Nôva (Org.). **Catálogo Seletivo I: escravidão, liberdade e tutela** [livro eletrônico]. Porto Alegre: APERS, 2017.

BRASIL. Lei n. 2040, de 28 de Setembro de 1871.

BRASIL. Decreto n. 5.135, de 13 de novembro de 1872.

BRASIL. Recenseamento Geral do Império de 1872.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de Julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente.**

CARDOZO, José Carlos da Silva. A tutela dos filhos de escravas em Porto Alegre. **Revista Latino-Americana de História**, v. 1, p. 88-98, 2012.

CARDOZO, José Carlos. **“Como se fosse meu filho”?** As crianças e suas famílias no Juízo de Órfãos de Porto Alegre (1860-1899). Tese (Doutorado), Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, São Leopoldo, RS, 2015.

CHALHOUB, Sidney. **Machado de Assis: historiador.** São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CHALHOUB, Sidney. **A força da escravidão: ilegalidade e costume no Brasil oitocentista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

CORSETTI, Berenice. “A educação: construindo o cidadão”. In: REKZIEGEL, Ana Luiza; AXT, Ginter (orgs.). República - República Velha (1889-1930), v. 3, t. 2. Coleção: *História Geral do Rio Grande do Sul*. Passo Fundo/RS: Méritos, 2007.

CRUZ, Lisiane Ribas. “Educal-as e instruíl-as é prevenir males futuros, é preparar o cidadão de amanhã”: o trabalho de menores como ato de correção e instrução na Primeira República em Porto Alegre/RS. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais – RBHCS**. v. 8, n. 15, p. 51-72, Julho de 2016.

DILL, Aidê Campello. **A criança e o positivismo.** Porto Alegre: EST, 2005.

GOMES, Flávio dos Santos. **Negros e Política (1888-1937).** Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2005.

HAACK, Marina Camilo. **Sobre silhuetas negras: experiências e agências de mulheres escravizadas (Cachoeira, c. 1850 - 1888).** Dissertação (Mestrado), Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, RS, 2019.

HOLT, Thomas. A essência do contrato: a articulação entre raça, gênero sexual e economia política no programa britânico de emancipação, 1838-1866. In: COOPER, Frederick; HOLT, Thomas e SCOTT, Rebecca. **Além da escravidão: investigação sobre raça, trabalho e cidadania em sociedade pós-emancipação.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FISCHER, Bordwyn; GRINBERG, Keila; MATTOS, Hebe. Direito, silêncio e racialização das desigualdades na História afro-brasileira. In: ANDREWS,

George Reid; La FUENTE, Alejandro de. **Estudos afro-latino-americanos:** uma introdução. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018, p. 163-215.

FONSECA, Marcus Vinicius da. **A educação dos negros:** uma nova face da Abolição. Bauru/SP: Editora da Universidade São Francisco, 2002.

FONSECA, Marcus Vinicius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil.** Niterói: EdUFF, 2016.

FLECK, Eliane Cristina Deckmann. KORNDÖRFER, Ana Paula. Infância, violência urbana e saúde pública. In: REKZIEGEL, Ana Luiza. AXT, Guinter (Orgs.). **República - República Velha (1889-1930).** vol. 3. t 2. Coleção: História Geral do Rio Grande do Sul. Passo Fundo/RS: Méritos, 2007, p. 133-162.

KROB, Bruna Emerim. “**Com a condição de servir gratuitamente a mim ou a meus herdeiros**”: Alforrias, contratos e experiências de trabalho de libertos (Porto Alegre, 1884 – 1888). Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, RS, 2016.

MAC CORD, Marcelo; ARAÚJO, Carlos Eduardo Moreira; GOMES, Flávio dos Santos (Orgs.). **Rascunhos cativos:** educação, escolas e ensino no Brasil escravista. Rio de Janeiro, Sete Letras, 2017.

MOREIRA, Paulo. **Entre o deboche a rapina:** os cenários sociais da criminalidade popular em Porto Alegre. Porto Alegre: Armazém Digital, 2009.

MOREIRA, Paulo. Ingênuas mortes negras: doenças e óbitos dos filhos do ventre livre (Porto Alegre/RS - 1871/1888). **Territórios e Fronteiras**, v. 6, p. 94-103, 2013.

MOREIRA, Paulo; PINTO, Natalia. “Sem lar, viviam abrigados sob o teto da casa de seus senhores”: Experiências de vida e morte dos filhos do Ventre Livre (Porto Alegre e Pelotas, RS- 1871/1888). In: CARDOZO, José Carlos da Silva; FACHINI, Jonathan; CESAR, Tiago; MOREIRA, Paulo; SCOTT, Ana Silvia. (Orgs.). **História das crianças no Brasil Meridional.** São Leopoldo - RS: Oikos, 2016, p. 164-195.

PAPALI, Maria Aparecida. **Escravos, libertos e órfãos:** a construção da liberdade em Taubaté (1871-1895). São Paulo: Annablume, 2003.

PERUSSATTO, Melina. **Como se de ventre livre nascesse:** experiências de cativo, parentesco, emancipação e liberdade nos derradeiros anos da escravidão – Rio Pardo/RS (c.1860-c.1888). Dissertação (Mestrado), Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, RS, 2010.

PERUSSATTO, Melina. Filhos livres das escravas: trabalho e instrução no processo emancipacionista – Rio Pardo/RS. **Oficina do Historiador**, Porto Alegre, EDIPUCRS, Suplemento especial. I EPHIS/PUCRS, p.1301-1312, 2014.

PERUSSATTO, Melina. **Arautos da liberdade:** educação, trabalho e cidadania no pós-abolição a partir do jornal *O Exemplo* de Porto Alegre (1892-1911). Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, RS, 2018a.

PERUSSATTO, Melina. A trajetória de Tácito Pires entre a história social do trabalho e do pós--abolição (Rio Grande do Sul, 1874-1939). **Revista Mundos do Trabalho**, v. 10, n. 19, Edição Especial, p. 43-58, 2018b.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **O cotidiano da República**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1990.

PINTO, Ana Flávia Magalhães. **Imprensa negra no Brasil do século XIX**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

PINTO, Ana Flávia Magalhães. **Escritos de liberdade**: literatos negros, cidadania e racismo no Brasil oitocentista. Campinas: Editora da Unicamp, 2018.

PUBLIO, Carlos. “28 de setembro”, **O Exemplo**, 05 dez. 1902, p. 1.

RIO GRANDE DO SUL. Lei da Instrução Pública Primária Provincial, 1837.

RIO GRANDE DO SUL. Diretoria Geral da Instrução Pública. Relatório apresentado pelo Diretor Geral Dr. Frederico Bier. In: Fala dirigida à Assembleia Legislativa pelo Presidente da Província do Rio Grande do Sul, Dr. Felisberto Pereira da Silva. Porto Alegre, Tipografia do Jornal do Comércio, 1879.

RIO GRANDE DO SUL. Relatório do Presidente da Província do Rio Grande do Sul Henrique D’Ávila de 1881. Porto Alegre: Tipografia da Reforma, 1881.

RIO GRANDE DO SUL. Relatório do Presidente da Província do Rio Grande do Sul, S. Ex. o Sr. Dr. Rodrigo de Azambuja Villanova de 1887. Porto Alegre: Oficinas Tipográficas d’O Conservador, 1887.

RIO GRANDE DO SUL. Relatório do Presidente da Província do Rio Grande do Sul Ex. Sr. Dr. Rodrigo de Azambuja Villanova de 1888. Porto Alegre: Oficinas Tipográficas d’O Conservador, 1889.

RIO GRANDE DO SUL. Relatório apresentado ao Sr. Dr. Júlio Prates de Castilhos, Presidente do Rio Grande do Sul, pelo Dr. João Abbott, Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior em 15 de Agosto de 1895. Porto Alegre: Oficinas a vapor da Livraria Americana, 1985.

ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: MEC/ SECAD, 2005.

ROSA, Marcus Vinícius de Freitas. **Além da invisibilidade**: história social do racismo durante o pós-abolição em Porto Alegre. Porto Alegre: EST Editora, 2019.

SANTOS, Bruna Letícia de Oliveira dos. “**Os brancos não falam a verdade contra mim. Porque ele é homem e não havia de passar o trabalho que as fêmeas passam**”. Maria Rita e a interseccionalidade de mulheres escravizadas (Comarca de Rio Pardo XIX). Dissertação (Mestrado), Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, RS, 2020.

SCHNEIDER, Regina. **A Instrução Pública no Rio Grande do Sul, 1770-1889**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/EST Edições, 1993.

SILVA, Noemi Santos. **O Batismo na Instrução:** projetos e práticas de instrução formal de escravos, libertos e ingênuos no Paraná provincial. Dissertação de Mestrado. Curitiba: PPGH/UFPR, 2014.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Prefácio. In: MAC CORD, Marcelo; ARAÚJO, Carlos Eduardo Moreira; GOMES, Flávio dos Santos (Orgs). **Rascunhos cativos:** educação, escolas e ensino no Brasil escravista. Rio de Janeiro, Sete Letras, 2017, p. 7-9.

TEIXEIRA, Heloisa Maria. **A não-infância:** crianças como mão-de-obra em Mariana (1850-1900). Tese (Doutorado), Universidade São Paulo – USP, São Paulo, SP, 2007.

WEIMER, Rodrigo. **Os nomes da liberdade:** Ex-escravos na serra gaúcha no pós-abolição. São Leopoldo: Oikos, 2008.

WEIMER, Rodrigo. Recordações de calças curtinhas: trabalho e aprendizado entre crianças no litoral norte rio-grandense entre as décadas de 1920 e 1940. In: CARDOSO, José Carlos da Silva; FACHINI, Jonathan; CESAR, Tiago; MOREIRA, Paulo; SCOTT, Ana Silvia. (Orgs.). **História das crianças no Brasil Meridional.** São Leopoldo - RS: Oikos, 2016, p. 362-386.

ZERO, Arethusa. **O preço da liberdade:** caminhos da infância tutelada – Rio Claro (1871-1888). Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 2004.

*Recebido em Setembro de 2020
Aprovado em Novembro de 2020*

DOI: <https://doi.org/10.14295/rbhcs.v13i25.11995>