

TEATRO OPERÁRIO COMO FERRAMENTA EDUCATIVA

SABRINA MEIRELLES MACEDO^{*}
DANIEL PORCIUNCULA PRADO^{**}
RITA DE CÁSSIA GRECCO DOS SANTOS^{***}

RESUMO

O presente artigo busca traçar algumas relações com o projeto moderno de educação pública, ensejado a partir da Revolução Francesa no século XVIII e a utilização do teatro operário na cidade de Rio Grande como meio de transformação dos sujeitos sociais a partir da classe operária emergente em fins do século XIX e início do século XX. Traz uma breve reflexão sobre a percepção de algumas das lideranças operárias sobre o papel da educação como agente de transformação social, bem como as relações de gênero dentro do operariado refletiam, em parte, a mentalidade que circulava na sociedade burguesa, entendendo o gênero como parte integrante do processo educativo.

Palavras-chave: Educação Pública; Teatro; Gênero; História da Educação.

RESUMEN

FÁBRICA DE TEATRO TRABAJADOR COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA

Este artículo pretende trazar algún tipo de relación con El diseño moderno de La educación pública, ocasionado por La revolución francesa en el siglo XVIII y la utilización del teatro de los trabajadores en La ciudad de Río Grande como un medio de transformación de los sujetos sociales de la clase trabajadora de llegar al final del siglo XIX y principios del siglo XX. Tras una breve reflexión sobre La percepción de algunos de los líderes de los trabajadores sobre el papel de La educación como agente de transformación de las

^{*} Mestre em História pelo Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande – PPGH/FURG. Professora da Rede Básica de Ensino da cidade do Rio Grande/RS e Tutora a distância do Curso de Pedagogia – UAB/FURG. E-mail: sabrinameirelles@hotmail.com

^{**} Doutor em Educação Ambiental pelo Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental – PPGEA/FURG. Professor do Instituto de Ciências Humanas e da Informação – ICHI/FURG, nos Cursos de História e do – PPGH/FURG. E-mail: danielhistprado@yahoo.com.br

^{***} Doutora em Educação – Filosofia e História da Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas – PPGE-FaE/UFPEL. Professora do Instituto de Educação – IE/FURG e do – PPGH/FURG. E-mail: ritagrecco@yahoo.com.br

relaciones sociales y de género dentro de La clase obrera reflejan en parte la mentalidad que circuló en La sociedad burguesa, entiendo el género como una parte integral del proceso educativo.

Palabras clave: La educación pública; Teatro; Género; Historia de la Educación.

Introdução

Até o advento da Idade Moderna na Europa a educação estava à cargo da Igreja e se constituindo em um privilégio da elite, restando aos pobres o trabalho braçal. A pobreza era vista como algo natural, quase um mal necessário para manter o ordenamento social: os que oram e os que labutam. Antes amparada pelos donativos realizados por meio da Igreja e pelas esmolas, a pobreza passou gradualmente, a partir do século XVIII, a ser encarada como uma construção social, e, portanto, possível de solução e reparação. Nesse contexto, a noção de educação pública passa a se desenvolver como a responsável por produzir uma racionalidade e superar as diferenças sociais e econômicas entre ricos e pobres. A pobreza é incorporada à esfera da política, cabendo ao Estado resolver a situação de miséria e abandono em que viviam os pobres. A Revolução Francesa é a responsável por essa nova perspectiva sobre as diferenças sociais, pois conforme Gonçalves.

Para os revolucionários, o estado de indigência da maioria da população era uma fonte de humilhação nacional. A existência mesma da miséria como um déficit à nova sociedade que eles querem construir. A indigência é para eles, uma reprovação constante, e um insulto ao ideal de igualdade. (GONÇALVES, 2001, p. 59).

Sendo assim era urgente a solução dessas mazelas e a constituição de um espaço público, rompendo com a dicotomia de uma distinção de instrução escolar para ricos e pobres. Isso se torna uma questão de cidadania e os menos favorecidos agora também passariam fazer parte do jogo político, inseridos na sociedade como um sujeito atuante e consciente, e nessa nova tarefa social se inscreve a ação da educação pública.

No Brasil, no entanto, se percebe que o público não incluiu a totalidade da população, e por isso o projeto de uma educação pública permaneceu como um acesso limitado a poucas pessoas durante todo o Império e ainda uma significativa parcela da República. No entanto, algumas transformações iriam impor cada

vez mais a necessidade de se pensar e propor um projeto educativo que alcançasse uma maior parcela da população, inclusive das classes menos favorecidas.

As transformações decorrentes da implantação do sistema capitalista e do crescente avanço da industrialização nas sociedades ocidentais trouxe uma série de alterações políticas, econômicas, sociais e culturais. Novos grupos entram em cena, e com eles outras necessidades e identidades passam a fazer parte do jogo social. E entre eles, cresce a cada dia a animosidade entre a burguesia e o proletariado. Uma nova sociedade requer um novo homem, outro sujeito.

A fim de formar esse novo sujeito social, a educação entra em cena, assumindo mais uma vez um papel central, visto que a educação pública se insere nesse projeto de modernização da sociedade. Além disso, a Revolução Industrial, iniciada no século XVIII na Inglaterra, possibilitou a instrução dos grupos sociais menos favorecidos, a fim de prepará-los para o trabalho, bem como foi um século marcado por significativas mudanças na visão de mundo do homem.

A escola assim passou a ser vista como um espaço de transformação social, onde os corpos e mentes poderiam ser moldados para atender às necessidades e os interesses da sociedade, ou mais especificamente, dos grupos dominantes dela. A sociedade moderna buscava civilizar o homem, e a educação “[...] assume um lugar central na concepção mesma do processo civilizador.” (GONÇALVES, 2001, p. 28).

O processo educativo, no entanto, não é privilégio da escola. Em seu sentido mais amplo, ele ocorre em todos os espaços onde os sujeitos se relacionam uns com os outros, com linguagens como a escrita, a visual, as mídias. Segundo o historiador alemão Jörn Rüsen, o aprendizado se processa além da instituição escolar, em um “sem número de meios” (RUSEN, *apud* MARTINS, 2010). Há outros espaços onde valores, ideias, condutas, visões de mundo, podem ser compartilhados e ensinados, e estes atendem a variadas demandas e interesses. Neste artigo será abordada a utilização do teatro como ferramenta educativa, mais especificamente o teatro operário na cidade de Rio Grande/RS, nos anos iniciais da República Velha.

República Velha e a formação de novos sujeitos sociais

A implantação do regime republicano trouxe mudanças no Brasil. Embora não tenha havido uma mudança radical na organização social, das rupturas e novos pactos sobressaíram transformações com relação às autoridades governamentais e sua relação com a população. Não havia mais a “áurea divina” que legitimava a autoridade do governante, sendo a partir de então necessário racionalizar a obediência civil.

Segundo Gonçalves, obedecer não era mais simplesmente aceitar a autoridade, sendo necessária a criação de justificativas racionais para essa obediência com “[...] a formação de um corpo político e não de uma coleção de vontades que se autorizariam a regulamentar, não importando o que e como” (2001, p. 126).

Nessa tarefa a educação se apresentava como uma das mais importantes aliadas. Segundo as ideias de Condorcet, a desigualdade social impedia o acesso aos saberes e ao conhecimento a uma parcela significativa da população, sendo impossível a implantação de uma nova sociedade igualitária. Essas ideias eram pressupostos da Revolução Francesa, que ecoou ao redor do mundo, embora com diferenças significativas. Para o pensador iluminista, a cidadania seria fruto de “trabalho cultural educativo”, sendo necessário educar, “[...] construir uma razão popular capaz de aprender e julgar as leis como também as respeitar. É a educação que permite a adesão aos direitos do homem” (CONDORCET, *apud*. GONÇALVES, 2001, p. 125). Tal instrução permitiria aos sujeitos desenvolverem autonomia e a construção de ferramentas intelectuais e materiais que lhes permitissem desenvolver uma opinião crítica e racional sobre as questões cotidianas.

A cidade do Rio Grande, como um micro palco das transformações que se desdobravam no Brasil, foi marcada por um precoce e significativo processo de industrialização nas décadas de 80 e 90 do século XIX, e juntamente com a cidade vizinha Pelotas, formava um importante polo industrial que por vezes rivalizou com a capital Porto Alegre. A instalação da Fábrica de Tecidos Rheingantz em 1873 foi um importante marco para o setor econômico industrial. Rio Grande ingressou em uma nova remodelação do espaço físico, impulsionando sua urbanização (com a expansão das regiões habitáveis), bem como estimulou o crescimento do porto e da malha férrea (FERREIRA, 2009, p. 25).

No extremo sul do Brasil se experienciou pioneiramente o setor

têxtil, colocando o Rio Grande do Sul em uma posição favorável no que tange à produção industrial de fiação e tecelagem. A fábrica, de capital estrangeiro, contava com três unidades fabris (lanifício, cotofício e aniagem) com um total de 900 operários, além de 100 costureiras que trabalhavam em casa. (ARAVANIS, 2005, p. 23).

Consequentemente a cidade se destacou por uma grande concentração operária, que segundo Beatriz Ana Loner (2001), chegou a abrigar às portas do século XX, entre 8 a 10 mil operários/as.

A classe operária rio-grandina era constituída não apenas de brasileiros, mas por um número significativo de imigrantes. Conforme aponta Loner (1996), no ano de 1888 havia na cidade cerca de 3.719 estrangeiros, trabalhadores/as que traziam consigo uma consciência de classe, formada a partir de suas experiências e lutas vividas no contexto europeu do século XIX, o que contribuiu enormemente para a formação de uma consciência de classe rio-grandina. A formação deste operariado incipiente, porém significativo, logo impôs a necessidade da criação de entidades e associações de trabalhadores, que visavam atender as necessidades imediatas desses, bem como organizá-los e mobilizá-los.

Inicialmente, de caráter assistencialista e de socorro mútuo, tais entidades com o desenrolar do tempo foram se tornando em centros de encontro étnico, de recreação, de ensino, classista, ou seja, um espaço de formação de identidade e cultura operária. As escolas para filhos/as de operários era um dos benefícios das instituições classistas, pela inacessibilidade à educação secular pago. Estas organizações ecoavam as ideias preconizada por Karl Marx, em que a educação do operário deveria ser ministrada pela própria classe, com a finalidade de emancipar os sujeitos.

Para Marx, a educação que era desenvolvida na sociedade capitalista servia para manter a situação de dominação sobre uma grande parcela da população, não sendo responsável, portanto, por nenhuma transformação social, mas sim pela manutenção da opressão de classe. Conforme apontam Bonow e Mascarenhas (2013), a respeito dos posicionamentos de Marx sobre a educação na sociedade capitalista: “Para o autor, ela assegura a situação de dominação da classe dominante sobre a classe dominada, em razão de que sua ideologia está presente no discurso escolar, legitimando a dominação”. A educação fornecida nas entidades de cunho classistas buscava se diferenciar da educação burguesa. (BONOW; MASCARENHAS, 2013, p. 25).

Uma das atividades culturais mais amplamente utilizadas

pelas lideranças operárias como importante ferramenta pedagógica foi o teatro. Essa atividade, além de sua função recreativa, tinha o intento de educar, formar homens e mulheres para que estes agissem em seu meio social, a partir de modelos, de estereótipos que cada sujeito que se identificasse com a classe operária deveria assumir. E não foram as lideranças operárias as primeiras e únicas a perceberem o potencial educativo do fazer teatral. A utilização do teatro como instrumento de educação e formação de modelos sociais foi pensada desde seu surgimento.

Já nas sociedades da Antiguidade, como Grécia e Roma, as tragédias e as encenações teatrais abordavam os conflitos humanos, trazendo à tona questões cotidianas e sociais, além de servir como ferramenta de memorização de fatos e episódios históricos, construindo e reforçando laços de identidade, estabelecendo comportamentos, criando representações e visões de mundo de determinados sujeitos sociais bem como do grupo ao qual pertenciam. Segundo Cláudia Pereira Vasconcelos (2001).

O teatro é uma arte milenar que proporciona através da representação um diálogo universal a partir da emersão de questões pertinentes a humanidade. [...]. Ao longo do tempo as formas teatrais, gêneros e estilos foram se multiplicando, bem como os seus objetivos. No entanto, pelo menos, dois aspectos permaneceram singulares a todos eles: o conflito e a necessidade de representação da humanidade, ambos fundamentais para o pensamento histórico (VASCONCELOS, 2001, p. 3).

Em 1771 o rei português D. José I assinava um alvará onde determinava a criação de teatros públicos no Brasil, justificando tal medida por “[...] serem a escola por onde os povos aprendem as máximas sãs da política, da moral, do amor, do zelo e da fidelidade, com que devem servir aos soberanos, e por isso não são só permitidos como necessários” (BITTENCOURT, 2007, p. 151). O teatro era encarado como uma ferramenta útil na instrução e educação dos sujeitos. O teatro sob tal pretexto serviria assim para que os sujeitos aprendessem a serem súditos, servos fiéis do soberano, expressando claramente o seu papel de construtor de comportamentos e modelos sociais, ou seja, um meio pelo qual se visava difundir e estabelecer visões de mundo de um determinado grupo social sobre outro.

Estes estereótipos se expressavam da mesma forma, porém com objetivos diferenciados, junto à nascente classe operária

brasileira do século XIX. As correntes ideológicas que mais defendiam a educação do operariado como uma importante ferramenta para a luta de classes foram as de cunho socialista e anarquista. Enquanto os primeiros viam na participação política o caminho mais propício para atingirem seus direitos e melhorar suas condições de vida e trabalho, os segundos eram contrários à participação na política, pois eram ferrenhos inimigos do Estado e de seus aparatos.

Segundo José Luiz Del Roio (1986 *apud*. COLLAÇO, 2008) o emprego dessa arte entre os/as operários/as ganhou destaque, principalmente no período que compreende a República Velha, devido ao grande número de analfabetos que compunham suas fileiras, assim como de grande parcela da sociedade de então, o que impossibilitava o acesso às leituras de doutrinação ideológicas, de panfletos e jornais operários. Além disso, conforme aponta o autor ao referir-se à composição do operariado brasileiro, “[...] mesmo quando sabe ler, são oriundos de povos de longa tradição apenas oral, tanto os brasileiros como os italianos e ibéricos. Nos decênios do início do século XX, multiplicam-se os teatros operários”.

O componente estrangeiro, presença marcante no nascente operariado brasileiro, era outro elemento relevante. Estes grupos, como destaca o autor, eram originários de uma tradição oral, onde a cultura era transmitida de geração para geração através da oralidade, da fala, do discurso. Dessa forma, o teatro era a maneira mais eficiente e prática para conscientizar e educar os/as trabalhadores/as.

Como “locus por excelência da representação” o teatro constituía-se em uma “prática cultural capaz de descrever os mais variados aspectos sociais, transmitir normas de comportamento, bem como apontar inovações e possibilidades presentes na sociedade” (SILVEIRA, 2001, p. 58), revelando valores, costumes e até mesmo as relações de gênero entre os/as trabalhadores/as.

O Teatro Operário e a Educação do Operariado

Entre as inúmeras sociedades mutualistas e classistas que se fizeram presentes em Rio Grande, a que mais se destacou por sua atuação e longevidade foi a Sociedade União Operária, fundada em 1893 e inaugurada no ano seguinte. Segundo Loner, a entidade foi fundada por um grupo de operários e artesãos, contribuindo para a unificação do movimento operário local que se encontrava desarticulado (LONER, 2001, p. 23). Já em seu princípio a SUO viria

a se constituir em uma entidade operária com objetivos educacionais, beneficentes e de representação de classes. Sua presença física e organizacional foi, por décadas, marcante na cidade.

Segundo Schmidt, a SUO inicialmente fora fundada sob a influência das ideias socialistas, entretanto também abrigava pensadores e correntes de outras orientações, entre eles anarquistas, mutualistas e setores que não eram propriamente militantes, mas que queriam usufruir os benefícios da associação, como escola, atividades recreativas e artísticas, montepios e outros (SCHMIDT, 1999, p. 153).

Sua sede foi palco de conferências, palestras, comícios, assembleias e representações teatrais, espaços por onde os intelectuais (aqueles que pensavam o movimento operário) buscavam mobilizar seus companheiros/as, educá-los/as para a luta, conscientizá-los/as, chamar-lhes à ação. Além de organizar o operariado local, a entidade buscava a formação cultural de seus associados, mantendo jornais, bibliotecas, e por algum tempo escolas para os filhos dos/as trabalhadores/as, além de um grupo teatral.

Fundado em 1902 o Grêmio Lyrico Dramático, estreou no mês de abril do mesmo ano no Teatro Sete de Setembro (Teatro Politeama), e estendeu suas atividades até 1950. O teatro operário realizado nesse espaço permite-nos vislumbrar as aspirações desse grupo e o que almejavam como classe, bem como permite perceber de como se entendiam enquanto homens e mulheres inseridos em uma sociedade, e de que maneiras cada um devia se comportar.

Diversos eram os temas e desdobramentos apresentados nos textos teatrais, como a questão do gênero. As obras também revelavam as mazelas sociais vividas pelos trabalhadores/as, e as apresentavam mais uma vez como um fruto da sociedade, e não como algo natural, incitando assim os sujeitos a lutarem contra a realidade presente.

Entre os militantes anarquistas a crítica ao Estado e à Igreja era extremamente ácida. Tais instituições eram duramente responsabilizadas pela situação de miséria da população. Entre os inúmeros militantes que atuaram na cidade do Rio Grande nos anos iniciais do século XX, encontrava-se uma libertária italiana, Agostina Guizzardi. Embora Guizzardi não tenha deixado maiores vestígios de sua presença, alguns de seus escassos escritos nos revelam sua atuante participação no movimento operário local, o que da mesma forma nos possibilita vislumbrar os papéis de gênero que estavam

presentes na sociedade de então. Entre estes escritos estão alguns discursos proferidos na União Operária, duas peças teatrais, a “Honra Proletária” (1905), que foi encenada no palco da entidade no Natal do mesmo ano, e o drama social “Amor e Ouro” (1906). Guizzardi era uma figura que inspirava respeito e gozava de certo prestígio na sociedade, tendo sua peça “Amor e Ouro” sido encenada pela primeira vez em 1903, no Teatro Politeama (SILVEIRA, 2001, p. 73).

O drama foi publicado em 1906 e teve o reconhecimento de literatos locais, como da rio-grandina Revocata Heloísa de Mello, que escreveu a nota de apresentação dessa edição, não poupando elogios à dramaturga. No meio operário ela atuou de maneira significativa para o contexto, pois além de suas peças serem encenadas em seu meio, a militante também escrevia artigos, discursava, chegando a editar o jornal operário “O Proletário”, de 1906.

A intelectual militante discordava dos dirigentes da Sociedade União Operária acerca das decisões e posturas tomadas por esses, como por exemplo, expressou em certa ocasião, em um artigo de sua autoria intitulado *Na União Operária*, onde criticou os discursos proferidos por seus colegas em uma solenidade em homenagem a um marinheiro português que estava em Rio Grande. Segundo ela, os dirigentes da entidade foram incoerentes, dando uma conotação patriótica ao evento, o que afrontaria a ideia de internacionalismo da luta operária (SILVA, 1996, p. 169).

O drama social *Amor e Ouro*, embora tenha como pano de fundo amores impossíveis e moçoilas sofredoras possuía o conteúdo de cunho social. O drama retrata um casamento arranjado por interesse entre uma moça rica e um industrial, com a interferência direta de um padre. No entanto, a moça apaixonada por outro rapaz, pobre, e prefere o suicídio a desobedecer aos mandos do pai. A obra faz um deslocamento do mundo do trabalho para a vida familiar, o que segundo Silveira, se fazia necessário para que Guizzardi pudesse “explorar a dominação de gênero em seu ponto nevrálgico, a família patriarcal” (SILVEIRA, 2001, p. 73).

A obra faz uma severa crítica ao capitalismo, à sociedade e aos costumes burgueses, mas principalmente ao clero. Tratando a questão da pobreza, uma das cenas retrata a condição de miséria em que se encontrava a grande maioria dos/as operários/as em Rio Grande. No decorrer da história, é destacada a ausência de instrução aos pobres, gerando as condições para conscientizar os sujeitos de suas possibilidades de felicidade. Em uma conversa com

seu irmão, Ayda (personagem central) se pergunta se os pobres não sabem que tem direito a uma vida melhor, ao que seu irmão responde: “Certamente: não se pode saber sem estudar. E na idade em que deveriam ir para a escola já precisam trabalhar para ganhar o escasso pão... [...]”. (GUIZZARDI, 1906, p. 8).

Em outra cena, onde a personagem alimenta um pedinte, ela reflete:

Pobres operários, eis o fim que os espera....trabalham enquanto podem, quando perdem as forças, quando chegam ao inverno da vida, quando deviam ser venerados são desprezados e lançados na miséria! Sós no mundo, porque talvez os entes queridos tenham perecido aos golpes da fome; tem, estes homens, de aviltar-se a pedir a outros um pão, que nem sempre lhes é dado. [...] Oh Deus como é injusta a sociedade! (1906, p. 15-16).

Tais fragmentos revelam as representações acerca da pobreza, fruto da exploração do trabalho alheio e da falta de oportunidade de uma educação pública acessível aos mais pobres, e que fosse desveladora e impulsora das potencialidades humanas, entre elas uma visão racional e crítica da sociedade, que habilitasse os homens e mulheres de diferentes classes sociais a tornarem-se cidadãos atuantes. O texto apresenta ainda a figura do operário, como um sujeito bom, acometido pelas injustiças sociais.

A questão da moral impregnava os processos educativos, e embora a classe operária em muitos aspectos renegasse a burguesia, no que tange à moral em muito ecoavam os modelos emanados da classe dominante, principalmente com relação aos papéis de gênero. Segundo Clarisse Ismério, a partir do ideário positivista (fortemente presente na República Velha e de caráter conservador no Rio Grande do Sul) foi construída uma imagem feminina particular, onde a mulher foi delegada ao lar, ao privado, objetivando-se o bom funcionamento e ordenamento da sociedade, visto que a família é uma pequena parcela desta.

O discurso positivista referente à mulher é impregnado de conservadorismo e arquétipos de pureza e santidade, onde o papel definido para a mulher é o de mantenedora da moral, rainha do lar e anjo tutelar de sua família (ISMÉRIO, 1995, p. 19). Tal modelo estava fundamentado na mentalidade patriarcal que preconizava a mulher como inferior ao homem, física e mentalmente, e por isso suscetível à perigos e danos, necessitando assim da constante

vigília e tutela da figura masculina, fosse essa o pai, os irmãos, o padre, o marido, o Estado.

Impossibilitada assim de sair autonomamente do âmbito privado, à mulher cabia os cuidados com o lar e com os seus; ao homem, no entanto, estava definido o espaço público bem como atividades inerente a este espaço: política, trabalho, liderança. Estavam assim demarcados e delineados os espaços socialmente permitidos e aceitos para cada um dos distintos sexos transitarem na sociedade.

As identidades de gênero e as relações entre os sexos também compunham o processo educativo, visto que os modelos de “feminino” e “masculino” são construções sociais e culturais, e que, portanto, podem ser ensinados. (SCOTT, 1999, p. 25). A composição do corpo cênico pode ser reveladora dessa mentalidade conservadora, visto que apresentava tais características: formado apenas por homens, sendo as mulheres vedadas de nele participar.

Quando as peças exigiam papéis femininos, estes eram executados por atrizes convidadas junto aos grupos amadores não operários da cidade de Rio Grande. Dessa forma o lugar reservado para as mulheres no teatro operário da entidade era o de espectadoras, restando a estas “assistirem aos espetáculos” sob a “proteção” dos militantes, que formavam uma “comissão de ordem e respeito”, uma espécie de regimento que regrava a conduta exigida no salão teatral (SILVEIRA, 2001, p. 68).

Outros aspectos reveladores das relações de gênero eram os papéis secundários relegados aos personagens femininos, bem como seu número reduzido quando comparados às personagens masculinos. Em geral as personagens femininas se limitavam a apenas uma dentro de um universo masculino maior.

Essas são apenas algumas reflexões sobre como o teatro operário foi uma rica ferramenta de doutrinação, modeladora de comportamentos, uma ferramenta educativa bastante relevante para a formação de uma consciência operária, bem como para a formação de um operariado cidadão que deveria atuar na sociedade a fim de transformar sua condição social. Além disso, permite perceber também como a educação pública era preconizada como uma ferramenta indispensável para formar sujeitos capazes de atuar em prol de melhores condições sociais.

Algumas conclusões em construção

A educação visa à formação de um tipo específico de sujeito para atuar em determinadas funções na sociedade. Busca moldar a mente e os corpos, aos contornos dos interesses e das necessidades de um determinado grupo social ou da sociedade de uma forma mais ampla.

Assim como a implantação da educação pública no século XVIII almejava produzir o cidadão, o homem atuante na sociedade bem como reduzir as diferenças entre as classes sociais, o teatro operário como uma ferramenta educativa buscava retirar o operariado da aparente apatia em que se encontrava, transformar o/a operário/a, capacitá-lo para a luta de classes, conscientizá-los, torná-los cidadãos críticos e atuantes no meio social no qual estavam presentes.

Por meio do fazer teatral eram veiculadas e ensinadas visões de mundo, comportamentos, modos de ser e de agir em sociedade, intentando construir uma identidade de classe a esse grupo, ou seja, uma ferramenta para a conquista e de seus direitos e seu espaço social.

O teatro operário, espaço de diálogo e de comunicação de doutrinas, ideias e denúncias, também difundia e norteava modelos de feminino e masculino, os quais não apenas reproduziam os modelos sociais, como também educavam, apresentavam aos seus membros os modelos, arquétipos considerados ideais e que devessem adotar. Construía-se um espaço de representação, descrição do cotidiano, mas para, além disso, uma perspectiva de um futuro idealizado.

Como visto, o espaço teatral, ao mesmo tempo em que criticava o modelo capitalista de produção, a sociedade burguesa e a Igreja católica, também refletia as próprias contradições da sociedade patriarcal, refletindo e aceitando em grande medida as dominações de gênero.

REFERÊNCIAS

- ARAVANIS, Evangelina. O corpo em evidência nas lutas dos operários gaúchos (1890 a 1917). In: SEMINÁRIO GÊNERO: MULTIPLICIDADE DE REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS SOCIAIS. *Simpósio Temático 38*, Canoas, ULBRA. s/d.
- BITTENCOURT, Ezio da Rocha. *Da rua ao teatro, os prazeres de uma cidade: sociabilidades e cultura no Brasil Meridional – Panorama da História de Rio Grande*. Rio Grande: Ed. da FURG, 2007.
- BONOW, Dirnei; MASCARENHAS, Alexandra Garcia. A educação nas teorias de Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx. In: *Sociologia da Educação: Debates Clássicos na Formação de Professores*. Cadernos Pedagógicos da EaD. Rio Grande: Ed. da FURG, 2013. p. 9-28
- COLLAÇO, Vera Regina M. As Intencionalidades didáticas do teatro para o trabalhador. In: XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão. ANPUH/SP – USP. São Paulo, 08 a 12 de setembro de 2008. Cd-Rom. *Anais*. Disponível em: www.anpuhsp.org.br/sp/downloads Acessado em: 12/11/12.
- FERREIRA, Maria Leticia Mazzucchi. Patrimônio Industrial: Lugares de Trabalho, Lugares de Memórias. *Revista Eletrônica do Programa de Pós-graduação Museologia e Patrimônio*, UNIRIO, v. II, n.1, jan/jun 2009. p. 22-35
- GONÇALVES, Jussemar Weiss. *Na Encruzilhada dos Tempos. Uma contribuição ao Estudo do Público e do Popular na Moderna Educação Brasileira*. p. 27-137. Porto Alegre: 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS.
- GUIZZARDI, Agostina. **Amor e Ouro**. Rio Grande, 1906.
- ISMÉRIO, Clarice. *Mulher: A moral e o imaginário: 1889-1930*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.
- LONER, Beatriz Ana. O movimento operário na cidade de Rio Grande na República Velha. In: ALVES, Francisco as Neves (Org.). *O mundo do trabalho na cidade de Rio Grande*. Rio Grande: Ed. da FURG, 2001.
- RÜSEN, Jörn. Didática da História: Passado, Presente e Perspectivas a partir do caso alemão. In: BARCA, Isabel MARTINS, Estevão de R.; SCHMIDT, Maria A; (Orgs). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2010. p. 23-40
- SCHMIDT, Benito Bisso. A Diretora dos Espíritos da Classe: A “Sociedade União Operária” (1893-1911). In: *Cadernos AEL*, v.6, n.10/11, 1999.
- SILVA, Maria Amélia Gonçalves da. Rompendo o silêncio: A participação feminina no Movimento Operário de Rio Grande-Pelotas (1890-1920). In: *Estudos Ibero-Americanos*, XXII, dez./1996.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil da análise histórica. *Educação & Realidade*, v.20, N.2, Porto Alegre, jul/dez. 1995. Disponível em: <www.ufrgs.br/edu_realidade> Acessado em 10/10/12.

SILVEIRA, Marcos César Borges da. O Teatro operário em Rio Grande na época das primeiras chaminés (1900-1920). In: ALVES, Francisco das Neves.(org.). *O mundo do trabalho na cidade do Rio Grande*. Rio Grande: Ed. da FURG, 2001.

VASCONCELOS, Cláudia Pereira. O teatro como linguagem e fonte no ensino de História. In: XXVI Simpósio Nacional de História – ANPHU , 2011. *Anais*, São Paulo. Disponível em: [www. Snh2011. Anphu.org/resources/anais](http://www.Snh2011.Anphu.org/resources/anais). Acessado em 20/11/2012.

EDITORA E GRÁFICA DA FURG
CAMPUS CARREIROS
CEP 96203 900
editora@furg.br