

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
CURSO DE HISTÓRIA

LUCAS FERNANDES SILOCHI

**O TEATRO DOCUMENTÁRIO COMO INSTRUMENTO PARA O ENSINO
RACIONALISTA DE HISTÓRIA: UMA FERRAMENTA DIDÁTICA PARA O ESTUDO
DA DITADURA EMPRESARIAL-MILITAR BRASILEIRA**

Florianópolis

2019

LUCAS FERNANDES SILOCHI

**O TEATRO DOCUMENTÁRIO COMO INSTRUMENTO PARA O ENSINO
RACIONALISTA DE HISTÓRIA: UMA FERRAMENTA DIDÁTICA PARA O ESTUDO
DA DITADURA EMPRESARIAL-MILITAR BRASILEIRA**

Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em
História do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da
Universidade Federal de Santa Catarina como requisito
para a obtenção do título de Bacharel e Licenciado em
História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Janine Gomes da Silva

Florianópolis

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Silochi, Lucas Fernandes

O teatro documentário como instrumento para o ensino racionalista de história : uma ferramenta didática para o estudo da ditadura empresarial-militar brasileira / Lucas Fernandes Silochi ; orientadora, Janine Gomes da Silva, 2019.

73 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em História, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. História. 2. Racionalismo pedagógico. 3. Teatro documentário. 4. Ensino de história. 5. Ditadura empresarial-militar no Brasil. I. Silva, Janine Gomes da. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em História. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
COLEGIADO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
ATA DE DEFESA DE TCC

Aos dezessete dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezenove, às catorze horas, na sala trezentos e catorze do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, reuniu-se a Banca Examinadora composta pelos seguintes membros, Prof.^a Janine Gomes da Silva (Orientadora e Presidente); Prof. Rodrigo Rosa da Silva (Titular); Prof.^a Lidia Schneider Bristot (Suplente), designados pela Portaria Tcc nº95 /HST/CFH/2019, a fim de arguirem sobre o Trabalho de Conclusão de Curso do acadêmico **Lucas Fernandes Silochi**, intitulado: **“O teatro documentário como instrumento para o ensino racionalista de história: uma ferramenta didática para o estudo da ditadura empresarial-militar brasileira”**. Aberta a Sessão pela Senhora Presidente, a acadêmica expôs o seu trabalho. Terminada a exposição dentro do tempo regulamentar, a mesma foi arguida pelos membros da Banca Examinadora e, em seguida, prestou os esclarecimentos necessários. Após, foram atribuídas, pelos membros da banca as seguintes notas: Prof.^a Janine Gomes da Silva, nota 9,0, Prof. Rodrigo Rosa da Silva, nota 9,0, Prof.^a Lidia Schneider Bristot, nota 9,0, sendo o acadêmico(a) aprovado com a nota final 9,0. O acadêmico deverá entregar na Coordenadoria do Curso de Graduação em História em versão digital, o Trabalho de Conclusão de Curso em sua forma definitiva, até o dia 20 de fevereiro de 2020. Nada mais havendo a tratar, a presente ata será assinada pelos membros da Banca Examinadora e pelo candidato.

Florianópolis, 17 de dezembro de 2019.

Prof.^a Janine Gomes da Silva (Orientadora):

Prof. Rodrigo Rosa da Silva (Titular):

Prof.^a Lidia Schneider Bristot (Suplente):

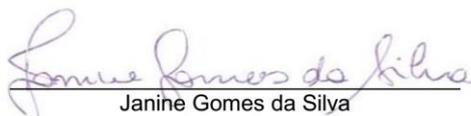
Lucas Fernandes Silochi (Candidato):



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
Campus Universitário Trindade
CEP 88.040-900 Florianópolis Santa Catarina
FONE (048) 3721-9249 – FAX: (048) 3721-9359

Atesto que o acadêmico Lucas Fernandes Silochi, matrícula nº 13201572, entregou a versão final de seu TCC cujo título é "O teatro documentário como instrumento para o ensino racionalista de história: uma ferramenta didática para o estudo da ditadura empresarial-militar brasileira, com as devidas correções sugeridas pela banca de defesa.

Florianópolis, 19 de fevereiro de 2020.


Janine Gomes da Silva
Orientadora

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Janine, pela confiança e pelo aprendizado obtido nos anos de trabalho em conjunto no Laboratório de Estudos de Gênero e História (LEGH) e no Laboratório de Memória, Acervo e Patrimônio (LAMAP).

Agradeço às companheiras do Grupo Organizado de Teatro Aguacero (GOTA), por oferecer a vivência e a inspiração do tema deste trabalho.

Agradeço a todas minhas amigas e companheiras de luta, nas quais encontrei exemplos valiosos para minha formação.

Agradeço à minha família pelo apoio e cuidado inigualáveis, neste e em todos os momentos da minha vida.

Agradeço à minha companheira Eloisa, pela imensa generosidade de que é cotidianamente capaz.

Por fim, agradeço às lutadoras de todos os tempos que vêm construindo a história com suas ações e ideias de liberdade.

Que una gota con ser poco, con otra se hace aguacero.

(VIGLIETTI, Daniel. *Milonga de andar lejos*, 1968)

RESUMO

Este trabalho realiza uma revisão histórica do teatro documentário e da pedagogia racionalista, a partir da trajetória de seus principais formuladores - Erwin Piscator e Francisco Ferrer y Guardia, respectivamente -, evidenciando os seus vínculos com diferentes setores do movimento operário. O objetivo desse enfoque consiste na defesa do uso do teatro documentário como ferramenta didática para a formação histórica segundo os princípios do ensino racionalista. A origem do teatro documentário está relacionada com movimentos de vanguarda estética e política, constituindo um campo com grande potencial de reatualização e de instrumentalização da sua função didática. Partimos da premissa educativa que é implícita a ambos os fenômenos, o racionalismo pedagógico e o teatro documentário, para finalmente traçar algumas similaridades entre seus contextos, objetivos e métodos, e considerar sobre sua aplicação ao ensino de história. A emergência de ambas as práticas aconteceu no seio do movimento dos trabalhadores, onde foram desenvolvidas e difundidas como uma resposta autônoma à demanda de educação operária. Tanto o movimento da Escola Moderna, paradigma histórico do ensino racionalista, quanto o movimento *Volksbühne*, berço do teatro épico moderno, constituíram instrumentos de auto formação da classe trabalhadora. O trabalho metódico da produção da peça documentária realizado sobre fontes históricas, aliado à funcionalidade educativa dessa forma teatral, oferece um meio de formação histórica coerente com os princípios do ensino racionalista da história. As características da forma documentária proporcionam uma abordagem particularmente adequada à temática da ditadura empresarial-militar brasileira, assunto matizado por memórias difíceis e abundantemente abastecido por acervos diversos.

Palavras-chave: Racionalismo pedagógico. Teatro documentário. Ensino de história. Ditadura empresarial-militar no Brasil.

RESUMEN

Esta monografía presenta una revisión histórica del teatro documental y la pedagogía racionalista, basada en la trayectoria de sus principales formuladores - Erwin Piscator y Francisco Ferrer y Guardia, respectivamente - subrayando sus vínculos con diferentes sectores del movimiento obrero. El objetivo de este enfoque es defender el uso del teatro documental como herramienta didáctica para la formación histórica de acuerdo con los principios de la enseñanza racionalista. El origen del teatro documental está relacionado con los movimientos estéticos y políticos de vanguardia, constituyendo un campo de gran potencial para actualizar e instrumentalizar su función didáctica. Partimos desde la premisa educativa implícita en ambos los fenómenos, el racionalismo pedagógico y el teatro documental, para establecer algunas similitudes entre sus contextos, objetivos y métodos, y considerar su aplicación a la enseñanza de la historia. El surgimiento de las dos prácticas tuvo lugar dentro del movimiento obrero, donde fueron desarrolladas y difundidas como respuesta autónoma a la demanda de educación obrera. El movimiento de la Escuela Moderna, paradigma histórico de la enseñanza racionalista, como el movimiento *Volksbühne*, cuna del teatro épico moderno, fueron instrumentos de auto formación de la clase trabajadora. El trabajo metódico de producir una presentación documental sobre fuentes históricas, combinado con la funcionalidad educativa de esta forma teatral, ofrece un medio de formación histórica consistente con los principios de la enseñanza racionalista de la historia. Las características de la forma documental ofrecen un enfoque particularmente adecuado al tema de la dictadura comercial y militar brasileña, un tema teñido por recuerdos difíciles y abundantemente suministrado por diversas colecciones.

Palabras claves: Racionalismo pedagógico. Teatro documental. Enseñanza de la historia. Dictadura empresarial-militar en Brasil.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	CAPÍTULO I. ANARQUISMO E EDUCAÇÃO.....	13
2.1	ANARQUISMO E EDUCAÇÃO	13
2.2	ESCOLA MODERNA	16
2.3	ENSINO RACIONALISTA DE HISTÓRIA	27
3	CAPÍTULO II. TEATRO DOCUMENTÁRIO.....	31
3.1	TEATRO POPULAR	31
3.2	TEATRO ANARQUISTA.....	33
3.3	TEATRO ÉPICO PISCATORIANO E TEATRO DOCUMENTÁRIO	36
4	CAPÍTULO III. ARQUIVO E MEMÓRIA DA DITADURA EMPRESARIAL-MILITAR BRASILEIRA	46
4.1	MEMÓRIA E A FORMA DOCUMENTÁRIA.....	46
4.2	A DITADURA EMPRESARIAL-MILITAR EM SALA, A HISTÓRIA EM CENA.....	50
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
	FONTES	62
	REFERÊNCIAS.....	63
	ANEXO A – RESULTADO 19ª CARAVANA DA ANISTIA	68
	ANEXO B - PANFLETO COMISSÃO BRASILEIRA PELA ANISTIA	69
	ANEXO C - INFORME SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES	70
	ANEXO D - OFÍCIO SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES.....	71
	ANEXO E - OFÍCIO 5ª CIRCUNSCRIÇÃO JUDICIÁRIA MILITAR.....	72
	ANEXO F - SENTENÇA 5ª CIRCUNSCRIÇÃO JUDICIÁRIA MILITAR.....	73
	ANEXO G - PRONTUÁRIO SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES.....	74

1 INTRODUÇÃO

A origem do teatro documentário está relacionada com movimentos de vanguarda estética e política, constituindo um campo com grande potencial de reatualização e de instrumentalização da sua função didática. Entre os objetos observados ao longo destes capítulos há aproximações e coincidências passíveis de serem exploradas. Partimos da premissa educativa que é implícita a ambos os fenômenos, o racionalismo pedagógico e o teatro documentário, para finalmente traçar algumas similaridades entre seus contextos, objetivos e métodos, e considerar sobre sua aplicação ao ensino de história.

Consideramos indispensável a vinculação da produção intelectual com as questões sociais que emanam da realidade e da vivência da pesquisadora. Nesse sentido, minha atuação nos campos da militância libertária, do teatro político e do ensino de história definiu significativamente a orientação deste trabalho. O desejo que atravessa a ação política, unido à ética militante, pode oferecer um sentido legítimo à trajetória formativa da intelectual dentro da universidade e a consciência crítica para o rompimento com a razão acadêmica de uma instituição de classe no contexto periférico e dependente de nosso país em relação ao capitalismo global (TRAGTEMBERG, 2004).

A emergência dessas práticas aconteceu no seio do movimento dos trabalhadores, onde foram desenvolvidas e difundidas como uma resposta autônoma à demanda de educação operária. Tanto o movimento das escolas racionalistas como o das cenas livres e a prática dos grupos amadores de agitação e propaganda constituíram instrumentos de auto formação da classe trabalhadora. A capacidade de fazer uma análise crítica e autônoma da própria realidade é uma exigência para a emancipação das classes oprimidas em relação à dominação ideológica. O conhecimento das relações históricas de dominação que constituem as sociedades é mobilizado como uma tática de autodefesa para as classes subalternizadas.

No primeiro capítulo foco na relação entre anarquismo e educação: apresento o ensino de história na perspectiva do racionalismo pedagógico; situo esse pensamento de renovação pedagógica do início do século XX, sistematizado inicialmente por Ferrer, mas desenvolvido por uma rede de cientistas e militantes, constituindo uma obra coletiva que expressava a concepção de educação do movimento da Escola Moderna; relaciono o racionalismo pedagógico com o pensamento anarquista, identificando no sindicalismo revolucionário o seu principal veículo de difusão.

No segundo capítulo apresento o conceito de teatro popular, discutindo seu sentido ambíguo, que varia entre um teatro do ou para o povo, segundo o viés ideológico de classe; apresento a emergência do teatro político como uma das expressões do teatro popular, ligada ao movimento operário; relaciono a ação cultural soviética com o teatro de agitação e propaganda e a influência mútua entre este grupo e o diretor alemão Erwin Piscator; apresento o teatro épico e a forma documentária propostos por Piscator e discuto o potencial educativo do teatro documentário. situo o teatro anarquista na história do teatro, como uma manifestação relacionada ao teatro popular, prática pioneira de um teatro feito pela classe trabalhadora e para a classe trabalhadora.

No terceiro capítulo discuto a memória, os arquivos e a narrativa histórica sobre a ditadura empresarial-militar brasileira (1964-1985), focando no uso de fontes históricas; discuto sobre espaços de memória e acervos digitais, a tensão entre liberdade e ciberespaço; apresento um rol exemplar de acervos digitais relativos à ditadura; exponho minha proposta de trabalho pedagógico e exemplifico essa prática tomando por tema a Operação Barriga Verde (1975).

Finalmente, aproximo as reflexões relativas aos objetos particulares desta pesquisa, estabelecendo uma relação potencializadora da formação histórica resultante do uso do teatro documentário como ferramenta didática para o ensino racionalista de história.

2 CAPÍTULO I. ANARQUISMO E EDUCAÇÃO

2.1 ANARQUISMO E EDUCAÇÃO

O anarquismo é uma ideologia socialista e revolucionária cujos princípios estão fundados na crítica da dominação associada à defesa de uma transformação estrutural da sociedade. Essa revolução social está “fundamentada em estratégias, que devem permitir a substituição de um sistema de dominação por um sistema de autogestão.” (CORRÊA, 2013, p12). A emergência do anarquismo esteve intimamente associada ao contexto histórico da formação da classe trabalhadora no século XIX e seu protagonismo em conflitos nas cidades e nos campos (CORRÊA, 2013).

“O capitalismo desenvolveu-se e globalizou-se, a partir da integração das estruturas econômicas mundiais, dentro de marcos estabelecidos pela Revolução Industrial.” (CORRÊA, 2013, p. 14). Novas tecnologias empregadas junto à organização capitalista do trabalho possibilitaram um aumento inédito da produção mundial. O imperativo capitalista de acumulação lançou os Estados Modernos, que então se consolidavam, em uma nova onda de campanhas imperialistas de expansão de mercado (CORRÊA, 2013).

Essas transformações sociais - reorganização das classes sociais e agudização da exploração do trabalho - engendraram, paralelamente, a “formação de uma consciência de classe que envolve sistemas de referências, valores e tradições, que possuem raízes em lutas anteriores.” (CORRÊA, 2013, p. 14). A promoção do racionalismo e de valores modernos que ganharam relevância com a Revolução Francesa é favorecida pelo crescimento significativo da imigração de trabalhadores e pelo desenvolvimento dos transportes e das comunicações (CORRÊA, 2013).

Mudanças de paradigma nas dimensões política e econômica da vida das sociedades são acompanhadas por transformações de ordem cultural e ideológica. Reelaborações sensíveis do imaginário social e das relações de poder - sejam em favor da sedimentação ou da desestabilização destas - excitam a imaginação em torno de uma transformação histórica (SAIEGH, 2017). O processo histórico em curso que culmina no curso do século XIX, irradiado do Atlântico Norte (Europa ocidental e EUA) e com efeitos globais, intervém em características estruturais da sociedade ocidental moderna e nas suas condições culturais,

produzindo fatores objetivos e subjetivos para a reelaboração e legitimação de ideologias (SAIEGH, 2017).

Muito mais do que uma mera construção teórico-filosófica, o anarquismo emerge de uma relação entre determinadas práticas das classes dominadas. Suas raízes estão no interior das discussões travados no contexto das lutas da classe trabalhadora sobre quais seriam os meios para atingir a sociedade socialista (CORRÊA, 2013).

O anarquismo constitui-se como movimento político e social entre os operários na Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), em 1864, e nos grupos coetâneos que seguiam as ideias federalistas e mutualistas acumuladas pelas lutas de trabalhadores franceses e sistematizadas por Proudhon. Em meio aos agentes sociais que constituem as classes dominadas e como parte delas, em cada tempo e lugar, o movimento anarquista objetiva transformar sua capacidade de realização em força social por meio de processos de luta condizentes com os fins que pretende atingir. Desse modo, em suas práticas políticas buscam a participação crescente, o estímulo da consciência de classe e a construção das lutas de baixo para cima, independentes de agentes e estruturas antagônicas (CORRÊA, 2013).

A revolução social pela qual trabalham as anarquistas se concretizará na substituição do “poder dominador que surge como vetor resultante das relações sociais por um poder autogestionário, consolidado nas três esferas estruturadas da sociedade (econômica, política/jurídica/militar, cultural/ideológica)”. (CORRÊA, 2013, p. 12). Desde o primeiro congresso da AIT as teses anarquistas que defendiam a construção de uma revolução social a partir de bases federalistas e com autogestão socioeconômica se preocupavam com a questão da educação da classe trabalhadora. O compromisso com a educação operária foi reiterado pelo congresso chamado de Internacional Antiautoritária de Saint Imier (1872)¹, depois da expulsão dos militantes libertários do quinto congresso da AIT, realizado apenas alguns dias antes em Haia. Ao mesmo tempo em que reprovam as resoluções do congresso de Haia - “do qual a maioria, artificialmente organizada, evidentemente não tinham outro propósito que não o de garantir o triunfo da dominação de um partido autoritário sobre a Internacional”

¹ Cabe afirmar que esse episódio não constitui uma cisão do anarquismo em relação ao movimento operário. Depois da expulsão de anarquistas da Federação do Jura do congresso de Haya, quase a totalidade das federações da AIT rechaçaram a medida autoritária. Mas a dita Internacional Antiautoritária não constituía uma organização específica anarquista, apenas fundava-se no princípio de que cada federação poderia escolher as vias que assumiriam para a emancipação do proletariado, sem submissão a um programa único. Apenas no congresso de 1896, já durante o esforço de restituição da AIT sob a forma da chamada Segunda Internacional, que os militantes “anarquistas” - consigna atribuída a todos aqueles defensores da autonomia para as federações - seriam expurgados da AIT (BERTHIER, 2015).

(RÉSOLUTIONS, 1872, tradução nossa)² -, as delegações das federações presentes em St. Imier afirmam que a luta revolucionária e definitiva que destruirá todos os privilégios e desigualdades de classe conferirá aos trabalhadores o direito aos meios de desenvolver coletivamente sua força intelectual, material e moral (RÉSOLUTIONS, 1872).

A análise anarquista do poder, portanto, conferiu aos militantes do anarquismo de massa um espaço privilegiado de atuação no campo da educação. Consideradas como atividades humanas determinantes da formação e da socialização do indivíduo, a educação e a cultura foram objetos recorrentes da teoria e da ação no movimento anarquista. As discussões no movimento operário aventaram a compreensão da “educação como parte de um projeto de sociedade, de nação, como um campo de disputa ideológica e de interesses.” (SILVA, 2013, p.66). Naquele contexto, o conjunto dominante das práticas educativas servia à elite como instrumento de dominação político-econômica, seja pela exclusividade da instrução científica e intelectual como dispositivo de concentração do saber-poder, ou pela função embrutecedora da formação de mão de obra para a indústria moderna capitaneada pelo estado, produzindo a docilização dos corpos escolarizados. Na esteira do reconhecimento da importância da educação e da mobilização da intelectualidade e do movimento operário, os anarquistas defendem o valor da alfabetização e do conhecimento científico como instrumentos de luta pela emancipação dos trabalhadores (SILVA, 2013).

Anarquistas desenvolveram teorias pedagógicas avançadas e apresentaram propostas radicais no bojo dos movimentos que contestavam o ensino tradicional no início do século XX. Para os anarquistas, enquanto instrumento do projeto de uma sociedade autogestionária, o acesso à educação deve ser garantido a toda a classe trabalhadora, organizado pela própria comunidade escolar e mantido por todos aqueles que dele usufruem e nele trabalham. Somente assim seria garantida a independência política e pedagógica em relação às “instituições que perpetuam a desigualdade, a exploração e a autoridade” (estado, igreja, empresas privadas). (SILVA, 2013, p.67).

Proudhon (1809-1865) foi o primeiro pensador anarquista a se preocupar com a educação. Entendia a centralidade do trabalho na sociedade de classes que se desenvolvia no início do século XIX e o papel fundamental da educação popular na manutenção desse sistema de dominação. Portanto, via na renovação da educação o verdadeiro caminho para preparar a revolução social. A recusa à autoridade e a crença na força coletiva dos

² No original: [...] dont la majorité, artificiellement organisée, n'a évidemment eu d'autre but que de faire triompher dans l'Internationale la domination d'un parti autoritaire.

trabalhadores são notórios na filosofia de Proudhon, acompanhados da apreciação moral do trabalho e do seu valor educativo. No pensamento de Proudhon encontramos essa concepção de educação que não preconiza a separação dos mundos da escola e do trabalho. A educação politécnica, fundada no princípio pedagógico do trabalho, que foi proposta pelo teórico anarquista, ainda nos anos 1840, lançou as bases para a ideia da indissociabilidade entre educação e trabalho que teve continuidade e desenvolvimento no seio das discussões do movimento de trabalhadores, na AIT (SILVA, 2013).

As bases da educação anarquista concebidas por educadores libertários foram postas em prática por militantes no movimento operário, encontrando no sindicato um espaço privilegiado para o exercício dos seus princípios. Foi através da organização das trabalhadoras, do apoio mútuo fundado na solidariedade de classe, que a ação educativa anarquista operou

através de suas publicações - revistas, jornais, livros - mas também em suas atividades culturais - teatro, música, poesia - além, é claro nas iniciativas propriamente escolares - Escola Moderna, Universidade Popular, Centros de Estudos Sociais. (SILVA, 2013, p. 68).

2.2 ESCOLA MODERNA

A educação destacou-se como objeto das discussões e das práticas no campo do socialismo libertário entre o final do século XIX e o início do século XX. Dentre essas experiências pedagógicas essencialmente anarquistas, consta a proposta da Escola Moderna concebida pelo espanhol Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909), sobre a qual focaremos nossa atenção. Valhamo-nos, desde já, de uma ressalva: é comum que a associação do tema da Escola Moderna ao militante pedagogo Francisco Ferrer adquira um sentido personalista que não serve às aspirações e à história dessa experiência e tampouco à história, em geral, de uma perspectiva anarquista. Para nós, tal qual o fizeram outros nomes largamente conhecidos da história do anarquismo, Ferrer envolveu-se com os debates travados em torno das questões candentes para o movimento dos trabalhadores, sistematizando o conhecimento produzido coletivamente e apropriando-se desse acúmulo para a elaboração de um pensamento próprio. Apoiado por muitos colaboradores, Ferrer imaginou uma renovação pedagógica cujo modelo foi difundido por todo o mundo, desenvolvendo-se através da ação de militantes internacionalistas do movimento operário. Durante as décadas de 1900/1910, trabalhadores

anarquistas puseram em prática, no Brasil, o racionalismo pedagógico que tomava a ciência como ferramenta para a emancipação das classes exploradas (SILVA, 2013).

Antes de haver esboçado suas ideias para a criação da Escola Moderna, Ferrer fora um jovem republicano radical que propunha a queda da monarquia espanhola através de um golpe militar, como era comum conceber uma revolução política ao final do século XIX. Em 1886, apoiou um pronunciamento militar que malogrou em proclamar a república espanhola e, por isso, auto exilou-se na França por dezesseis anos. Gradualmente, Ferrer pode travar contato com debates que lhe acenavam uma alternativa à sua prática política revolucionária, na medida em que ia conhecendo aquilo que identificava como os limites da ideologia e da ação política do partido republicano na Espanha e na França.

Minha participação nas lutas do século passado submeteram minhas convicções à prova. Revolucionário inspirado no ideal de justiça, pensando que a liberdade, a igualdade e a fraternidade eram o corolário lógico e positivo da República, e dominado pelo preconceito admitido de maneira generalizada, não vendo outro caminho para a consecução daquele ideal que a ação política, precursora da transformação do regime governamental, dediquei meus afãs à política republicana. [...] em contato com muitos revolucionários espanhóis e com muitos e notáveis republicanos franceses, [...] esta relação me causou muita desilusão: [...] em nenhum reconheci o propósito de realizar uma transformação radical que [...] fosse a garantia de uma perfeita regeneração social. (FERRER Y GUARDIA, 2010, p. 1).

O pensamento de Ferrer voltado à educação foi um fator importante para o desenvolvimento do seu descrédito em relação ao projeto republicano. Ferrer situava na educação um campo importante de determinação da força social, seja como fator de sua estagnação, seja como elemento propulsor da transformação social fundada sobre a igualdade. Inimigo da desigualdade social, Ferrer dedicou-se a “combatê-la em suas causas, certo de que deste modo se chega positivamente à justiça, ou seja, à tão aguardada igualdade que inspira todo afã revolucionário.” (FERRER Y GUARDIA, 2010, p.6). Durante os anos que permaneceu na França, ainda antes de se desligar do partido republicano, Ferrer procurou manter-se atuando como professor de língua espanhola no liceu *L'Espagnol Practique*. O primeiro livro publicado de Ferrer levou o título desse curso, onde obteve reconhecimento internacional por seu trabalho como pedagogo; nesse período começou a desenvolver as ideias pedagógicas e libertárias que encontrariam o corolário no movimento da Escola Moderna.

A trajetória militante de Ferrer enquanto estudante e educador aproximou-o do anarquismo. Ainda jovem, durante a primeira república espanhola (1873-74), Ferrer

participou de experiências de educação popular e, nos anos seguintes, conheceu a doutrina internacionalista e anticlerical praticando estudos autodidatas junto a círculos operários. Essa trajetória de livre-pensador pavimentou seu caminho em direção ao anarquismo. Mas o seu vínculo se deu efetivamente em razão do interesse científico e político para desenvolver e realizar o projeto da Escola Moderna. O futuro fundador da Escola Moderna lançara-se em viagens pela Europa que lhe oportunizaram tecer relações com intelectuais anarquistas. Através dessas viagens conheceu, na França, as escolas republicanas instituídas pelo estado a partir de uma reforma educacional, na década de 1880, e travou contato com Paul Robin - educador francês que fora expurgado da primeira Internacional junto com a ala antiautoritária e que praticava, então, uma experiência de educação libertária realizada em um orfanato em Cempuis (1880-1894). Ferrer passou a participar de uma série de congressos operários, de livres-pensadores, de esperanto, promovendo o contato intelectual entre militantes. Nesse processo, Ferrer se envolveu com o movimento sindicalista revolucionário, com anarquistas vinculados aos sindicatos que tentavam reorganizar a AIT, no final do século XIX. Em 1896, participou de um congresso em Londres, onde pode travar contatos pessoais com grandes nomes do anarquismo clássico. Ferrer foi se decepcionando com o republicanismo e se aproximando do anarquismo (SILVA, 2013).

Meu tratamento para com as pessoas de minha relação, inspirado sempre na ideia de proselitismo, era direcionado a julgar a utilidade de cada uma do ponto de vista de meu ideal, e não tardei em me convencer de que não podia contar com os políticos [...]; no meu juízo, que me perdoem as exceções honrosas, eram arrivistas inveterados. [...] falsos radicalismos que os revolucionários espanhóis [...] apresentavam, assim como os republicanos franceses, [...] seguiam uma política de benefício positivo para a burguesia e [...] fugiam do que poderia beneficiar o proletariado deserdado, alegando se manter à distância de qualquer utopia. (FERRER Y GUARDIA, 2010, p. 2).

O interesse político de Ferrer pelo anarquismo atravessa a sua orientação estratégica, que contemplava a coexistência da greve geral e da pedagogia racionalista como formas complementares da luta por emancipação da classe trabalhadora. A tendência sindicalista revolucionária de Ferrer se torna evidente em 1901, quando cria o jornal *La Huelga General*, apoiado por colaboradores anarquistas. A vinculação de Ferrer a diferentes ideologias surgiu, eventualmente, como objeto de disputa. Especialmente entre seus apoiadores moderados, promovia-se a imagem de um livre-pensador comprometido com a renovação pedagógica, de

modo a obscurecer qualquer ligação com o anarquismo.³ Contudo sua vinculação com o anarquismo é reconhecida pelos registros em fontes documentais, tais quais os artigos de jornais e cartas que escrevera, além dos livros publicados pela editora da Escola Moderna e seus materiais didáticos em boa parte escritos por anarquistas (SILVA, 2013).

Na ocasião fortuita do falecimento de uma aluna para quem Ferrer lecionara durante quase a metade da sua permanência em Paris, surge a oportunidade de realizar seu projeto prático de pedagogia libertária. Em testamento, a afortunada senhora Ernestine Meunier “concedeu os recursos necessários para a criação de uma instituição de ensino racional: a Escola Moderna, já criada em minha mente, teve sua realização assegurada por aquele ato generoso.” (FERRER Y GUARDIA, 2010, p. 4). Antes de voltar para a Espanha, onde inauguraria, no dia 8 de setembro de 1901, a Escola Moderna de Barcelona, o educador procurara pela “pessoa competente cujos conhecimentos, prática e visão coincidiam” com suas aspirações e que formularia consigo o programa da Escola Moderna. Essa pessoa foi Clemência Jacquinet, pedagoga anarquista francesa que atuou como professora, coordenadora pedagógica e diretora da Escola Moderna de Barcelona.

Às vésperas da abertura das portas da Escola Moderna de Barcelona, Ferrer convidou a imprensa local para conhecer a instituição nascente. Um veículo intitulado *El Diluvio* submetia sua avaliação após visitar as instalações da Escola Moderna, afirmando que o estabelecimento surgia para cumprir a função social de preencher o vazio da educação operária, sistematicamente ignorada pelos governos e relegada pelo povo aos seus próprios inimigos. O jornal catalão afirmava que se tratava de um ensaio pedagógico capaz de criar um ambiente intelectual que superasse a exploração industrial comum às iniciativas voltadas à educação da classe trabalhadora. O elogio terminava com a expectativa de que aquele projeto se estabelecesse como um modelo: “Agora só falta que tenha imitadores.” (FERRER Y GUARDIA, 2010, p. 9).

Não tardou para que os resultados obtidos pela Escola Moderna inspirassem e orientassem novas experiências. A ação integrada que Ferrer promovera, tecendo uma rede de cientistas e militantes para viabilizar a realização do seu projeto, continuou engajada depois da inauguração. Além da fundação da Escola Moderna, a fortuna deixada pela senhora Meunier serviu para financiar a publicação do Boletim da Escola Moderna e do jornal A

³ A dissociação da figura de Ferrer com o movimento anarquista esteve ligada tanto às disputas em torno do capital político do movimento da Escola Moderna, como ao contexto do julgamento que fatalizou o educador libertário e ao intento de promover a educação racionalista junto à classe média (BRAY, 2019).

Greve Geral: Periódico Libertário - a partir de 30 de outubro e 15 de novembro daquele mesmo ano, respectivamente (BRAY, 2019). Compreendendo que a imprensa operária desempenhava uma importante função de intercâmbio entre as organizações operárias, tudo o que houve de inovador praticado na escola racionalista foi registrado em boletins que relatavam suas experiências e difundiam os êxitos e princípios do racionalismo pedagógico. Em seu primeiro número publicado, a redação do Boletim:

[...] saúda a imprensa em geral, com a qual pretende contribuir para o conjunto das opiniões e para a condensação do pensamento que se traduzirá na manifestação da vontade popular, que por evolução cada dia mais rápida, há de chegar aos limites racionais que pode alcançar o progresso [...]. (BOLETÍN, 1901).⁴

Esse foi o princípio do movimento que se tornou a Escola Moderna, que tomaria proporções ainda maiores com a morte do seu fundador. Apenas durante o período de funcionamento da Escola Moderna de Barcelona, apenas na Catalunha já haviam sido fundadas mais de 35 escolas com professoras e professores orientados pelas ideias de Francisco Ferrer e Clemência Jacquinet (MARIN, 2010).

A Escola Moderna de Ferrer contemplava todos os campos da educação - excetuando-se a educação religiosa e patriótica/cívica -, mas ofereceu inovações concretas desenvolvendo o campo do ensino de geografia, história, ciências naturais, música e alfabetização. Os êxitos e as falhas do projeto de disseminação dos princípios da educação racionalista, decorrentes da experiência da Escola Moderna de Barcelona, foram reunidos por Ferrer, em 1908, em um volume intitulado “A Escola Moderna”. Nesse escrito, o educador antiautoritário concatena o escopo da educação racionalista praticada em Barcelona, de 1901 a 1906, posteriormente difundida em todo o mundo.

Legatário da ideia positiva de que a ciência oferece os meios racionais de superação do obscurantismo religioso - que oprime moralmente a humanidade e legitima o poder do estado - Ferrer deu o nome de racionalismo pedagógico para a sua concepção de educação. Ferrer se ocupava em desenvolver uma ação educativa a serviço da emancipação das classes subalternas, uma “obra redentora” que as colocaria “em contato com a natureza e em condições de utilizar do caudal de conhecimentos que a humanidade vem adquirindo pelo trabalho, pelo estudo, pela observação e pela metodização das gerações em todos os tempos e

⁴ No original: [...] saluda a la prensa en general, con la que quiere contribuir a ese conjunto de opinión, a esa condensación de la voluntad popular que por evolución cada día más rápida ha de llegar a los límites racionales que puede alcanzar el progreso [...].

lugares.” (FERRER Y GUARDIA, 2010, p. 5). Assim como os anarquistas promoveram uma nova ética da produção a partir da organização dos trabalhadores, Ferrer concebera uma ética do conhecimento. Ao postular que o produto do trabalho deve pertencer a quem trabalha, o movimento operário demonstra o que Proudhon sintetizou em uma sentença: toda propriedade é um roubo. Extinguindo a distinção entre os trabalhos manual e intelectual, a concepção racionalista da educação reivindica o acesso universal ao conhecimento.

A verdade é de todos e socialmente se deve a todo mundo. [...] reservá-la como monopólio dos poderosos, deixar em ignorância sistemática os humildes e [...] dar-lhes uma verdade dogmática e oficial em contradição com a ciência para que aceitem sem protesto seu estado ínfimo e deplorável sob um regime político democrático é uma indignidade intolerável [...]. (FERRER Y GUARDIA, 2010, p. 7).

A substituição da crença dogmática pela experiência e pela demonstração racional constituiu uma etapa em direção à autonomia intelectual, condição subjetiva à almejada autonomia concreta plasmada na organização da futura sociedade livre. Para Ferrer, “a ação revolucionária mais positiva consiste em dar aos oprimidos [...] e a todos aqueles que sentem impulsos justiceiros esta verdade que lhes é escondida, determinante das energias [...] para a grande obra de regeneração da sociedade.” (FERRER Y GUARDIA, 2010, p. 7). Mas se a severidade da lógica pode libertar o indivíduo da falácia esotérica conservadora das estruturas de dominação, seria, por si só, suficiente para transformar as relações sociais desse indivíduo? Diante dessa questão, o racionalismo pedagógico ferreriano propõe a superação de um segundo falso binarismo, aquele que opõe razão e emoção. Ferrer conhecia bem o que havia de mais inovador no campo da educação em sua época. Era um dos agentes da pedagogia ativa, movimento de renovação pedagógica do final do século XIX (SILVA, 2013).

O racionalismo pedagógico preconiza uma educação centrada nas estudantes ao reconhecer o valor do desejo na ação educativa. Para Ferrer, não há senão malefícios na separação entre o pensar e o querer. O educador afirma que “não se educa integralmente o homem disciplinando sua inteligência, fazendo caso omissivo do coração e relegando a vontade.” (FERRER Y GUARDIA, 2010, p. 11). O conhecimento mobilizado pelo ensino racional e científico deve encontrar na estudante a recepção afetiva necessária para a promoção efetiva das suas práticas no cotidiano.

[...] cuidaremos para que as representações intelectuais que a ciência sugerir ao educado sejam convertidas em sentimento e ele as ame intensamente. Porque o

sentimento, quando é forte, penetra e se difunde pelo mais profundo do organismo [...], perfilando e colorindo o caráter das pessoas. [...] a vida prática, a conduta do homem deve girar dentro do círculo de seu caráter, e portanto o jovem educado da maneira indicada, quando se governar por conta de sua compreensão peculiar, converterá a ciência, através do sentimento, na mestra única e benéfica de sua vida. (FERRER Y GUARDIA, 2010, p. 11).

Descreveremos de forma sintética o programa de ensino desenvolvido por Francisco Ferrer e Clemência Jacquet para a Escola Moderna. Em seu conteúdo os educadores contemplavam diversas questões: ensino de base científica e racional; desenvolvimento da autonomia e do desejo; educação moral baseada na solidariedade; coeducação dos sexos e de classes; atenção à psicologia infantil e à higiene; valorização dos jogos e brincadeiras; e a ausência de provas, castigos e premiações.

Para que a sociedade se transforme, seria necessário renovar a escola. Através da instrução de base científica e racional da infância seria possível fomentar a recusa das convenções e dos artifícios que sustentam as desigualdades da sociedade moderna. Com este intuito disseminavam-se conceitos antimilitaristas e internacionalistas que estimulassem a solidariedade entre as crianças; além da promoção do racionalismo científico como chave interpretativa dos fenômenos naturais e sociais que separava a educação de qualquer noção mística ou sobrenatural (FERRER Y GUARDIA, 2010). Atentava-se, ainda, que para o logro deste objetivo fazia-se necessário evitar que se reproduzisse, no interior da escola, dispositivos que criassem novas desigualdades fundadas sobre o desempenho discente. Por isso, na Escola Moderna não se aplicavam provas, castigos ou recompensas. Considerando, ainda, que o monopólio do conhecimento constitui o alicerce da reprodução das desigualdades em uma sociedade, rejeitavam-se as justificativas ancoradas em preconceitos de qualquer espécie que impedissem a coeducação de sexos e de classes (FERRER Y GUARDIA, 2010).

As práticas da escola racionalista estiveram centradas nas estudantes, de modo que levavam em conta a psicologia e a saúde infantis; princípios higiênicos determinavam com rigor a salubridade dos ambientes escolares e, associados aos jogos e brincadeiras, possibilitavam o desenvolvimento físico e da sociabilidade (FERRER Y GUARDIA, 2010). À formação intelectual dos alunos somava-se o compromisso com o desenvolvimento da cultura da vontade. O papel dos professores - propriamente instruídos e remunerados de forma digna - deve servir ao desenvolvimento da autonomia das estudantes; além do exercício de uma conduta que sirva de exemplo moral para a vida individual e coletiva dos alunos, os professores deveriam garantir o contato direto dos educandos com os fenômenos naturais e

sociais que constituem o objeto dos estudos. A maior parte das ações educativas aconteciam fora da sala de aula, em saídas de campo onde se exercitava a observação em parques, museus e fábricas. Dessa forma, ao se emanciparem da tutorial, as crianças integrariam o mundo social como inimigas de todas as formas de dominação, capazes de formar opiniões racionais sobre qualquer assunto. A educação racionalista, portanto, desempenharia conjugadamente suas dimensões teóricas e práticas, intelectuais e morais, abstratas e manuais, contemplando a prerrogativa do ensino integral (FERRER Y GUARDIA, 2010).

Durante toda sua existência, a Escola Moderna sofreu com a perseguição dos setores políticos e religiosos mais conservadores de Barcelona. A Escola Moderna de Barcelona funcionou de 1901 a 1906, quando foi fechada pelo estado espanhol como consequência do atentado malogrado contra o rei da Espanha, cometido por Matteo Morral, o bibliotecário e tradutor que fora antigo aluno da instituição. Ferrer foi implicado como mentor intelectual do atentado, sendo preso e submetido a um processo que procurou estabelecer seus vínculos com o movimento do sindicalismo revolucionário. As alegações eram de que Ferrer contribuía com militantes insurrecionalistas, transportando bombas da França para a Espanha. Essas alegações nunca puderam ser comprovadas e Ferrer foi inocentado e solto em 1907, mas a Escola permaneceu fechada.

A repressão conseguiu desferir seu golpe fatal contra a pessoa de Ferrer no dia 13 de outubro de 1909, quando o educador foi executado pelo estado espanhol, acusado de ser o mentor intelectual do acontecimento conhecido como a semana trágica de Barcelona, que transcorreu no final do mês julho daquele mesmo ano. Tratou-se de uma reação popular à medida autoritária e colonialista da monarquia espanhola que instituía o alistamento compulsório de trabalhadores para uma ocupação militar no Marrocos. Essa medida previa uma condição para a dispensa da convocação àquelas famílias que pudessem pagar uma determinada taxa. Era uma forma de isentar a burguesia espanhola de fornecer seus filhos como recursos humanos para guerra. A revolta assumiu várias formas, inclusive com manifestações violentas como a queima de conventos e prédios religiosos. O teor das acusações era de que os livros da Escola Moderna - acusada de ateia, incendiária e anarquista - incitavam rebeldes dinamitadores, embora não houvesse nenhuma ligação concreta entre si. No campo jurídico a acusação de que Ferrer seria um mentor intelectual da semana trágica é vaga; sua prisão e assassinato foram parte de mais uma montagem policial, entre outras, feita pelo estado espanhol para incriminar anarquistas e dissidências políticas (SILVA, 2013).

Todos os professores vinculados à Escola Moderna foram detidos, em 1909, quando já se contava três anos do seu fechamento, e exilados em uma cidade fronteiriça da Espanha para que não pudessem testemunhar a favor de Ferrer no processo sumário ao qual o educador fora submetido (SILVA, 2013). O processo correu extraordinariamente rápido, e Ferrer foi fuzilado, no mesmo ano, no pátio do castelo de Montjuic. A fortaleza que adquirira ao longo da sua história o sentido da repressão ao povo de Barcelona, retificou mais uma vez sua função conservadora e reacionária ao movimento de emancipação popular.

O fuzilamento de Ferrer produziu uma forte comoção que repercutiu em ações por todo o mundo. A ação despótica do estado espanhol e o vínculo de Ferrer e de seu projeto ao movimento de trabalhadores contribuíram para a repercussão mundial daquela execução em Montjuic. Mas se as forças políticas conservadoras da Espanha pretendiam mitigar a influência das escolas operárias, o resultado mostrou-se contrário à sua vontade quando produziram um mártir para o movimento da educação racionalista (SILVA, 2013).

Ferrer criou uma rede de relações que atuou como mecanismo de difusão do projeto da Escola Moderna. O objetivo de Ferrer era dar os subsídios concretos e científicos para a fundação de outras escolas. Os princípios racionalistas concebidos e difundidos em torno deste projeto - a escola, as revistas, a atuação sindical - influenciaram outros intelectuais e militantes anarquistas para que se dedicassem à fundação de escolas e à produção de teorias e materiais educativos. A difusão do racionalismo pedagógico não se deu por redes de intelectuais, como é frequente acontecer a difusão do pensamento pedagógico pelo mundo (SILVA, 2013). Através dessas conexões do movimento operário, o ensino racional multiplicou-se em escolas por todo o mundo e, como reação ao seu assassinato, esse movimento ganhou outra dimensão.

Quando Ferrer foi executado, imediatamente houve protestos na Espanha e no mundo. Os protestos tomaram diferentes formas, desde meetings em frente aos consulados e embaixadas da Espanha, passando por grandes manifestações de rua, cartas de apoiadores ilustres, boicotes e até atentados com bombas (SILVA, 2013). Em vários países o protesto tomou a forma de Comitês Pró-Ferrer, por consequência da importantíssima rede internacional da Escola Moderna, comprometidos com a multiplicação de escolas racionalistas e com a memória de Ferrer e de sua obra. Essa rede demonstra como a experiência em torno da Escola Moderna extrapola a pessoa de Francisco Ferrer.

Mesmo depois da execução de Ferrer - ou justamente pela abreviação bárbara que o consagrou mártir da educação no movimento operário - essas redes seguiram comemorando a

sua morte e seu trabalho, além de continuar seu projeto pedagógico. Lugares como os EUA, México e Cuba foram palco de importantes experiências a partir do modelo da Escola Moderna de Barcelona; assim como foram na América do Sul o Brasil, a Argentina e o Uruguai (SILVA, 2013). A recepção da Escola Moderna apresentou especificidades para cada país, segundo o contexto político, econômico, social, mas dependente também da situação das políticas educacionais. Na América, em vários casos, a escola moderna chegou com imigrantes espanhóis, ex-colaboradores de Ferrer ou pessoas que já estavam em sindicatos que utilizavam o ensino racionalista na Espanha e vieram para a América Latina. No Brasil, a responsabilidade da educação era relegada às províncias, característica que está na base da desigualdade educacional do país. Além disso, no país a característica da educação era eminentemente conservadora e católica. No Brasil, a chegada da escola moderna foi muito oportuna pelo fato de o estado não garantir oferta universal à educação e tampouco a laicidade desta. Em países onde a igreja católica era mais forte, onde havia menos escolarização e alfabetização popular, houve maior aceitação, motivada pela necessidade concreta. Se no Brasil não houvesse escolas anarquistas, escolas de sindicatos, escolas operárias, não haveria educação para a classe trabalhadora das grandes cidades. Muitos filhos da classe trabalhadora estiveram em uma escola pela primeira vez quando estudaram em uma escola aberta pelo sindicato (SILVA, 2013). Desse modo “as primeiras escolas libertárias surgiam para atender as necessidades de trabalhadores e desenvolver neles, através da ilustração, a base teórica para o complemento da sua natural revolta de classe”. (SAMIS, 2013, p.27).

Com a morte de Ferrer, constitui-se em São Paulo, no mesmo ano, um comitê pró-Ferrer e pró-Escola Moderna, com o intuito de arrecadar fundos e viabilizar a criação de escolas no modelo da pedagogia racionalista. O comitê que trabalhou pela fundação das Escolas Modernas de São Paulo iniciou suas atividades no dia seguinte à execução, em 14 de outubro de 1909, decidindo pela criação de uma escola que servisse à difusão do legado pedagógico do educador. Naquele momento, já havia um acúmulo de trocas de correspondência com o próprio Ferrer, que também enviara livros para o Brasil. O objetivo só foi alcançado em 1912, através dos esforços e da solidariedade entre trabalhadores. Com o resultado foi possível a fundação de duas escolas, as Escolas Modernas nº 1 e nº2, ambas em São Paulo, nos bairros operários do Brás e do Belenzinho, que funcionaram até 1919. Tiveram lugar, no Brasil, diversas outras experiências menos documentadas, cada uma segundo as possibilidades de sua realidade local.

Através de uma manobra semelhante àquela que cerrou as portas da escola de Barcelona, o governo da província de São Paulo fecha a Escola Moderna nº1 pela controversa explosão de uma bomba em uma residência, no bairro do Belenzinho, envolvendo, entre outras pessoas, o diretor da Escola Moderna nº3, de São Caetano. As Escolas Modernas de São Paulo foram acusadas pela imprensa burguesa, pela igreja e pelo estado de formar insurrecionários e dinamitadores. Assim foi decretado o fechamento de todas as escolas modernas de São Paulo. Pouco tempo depois, mudanças na legislação vão proibindo as escolas livres, em um movimento que culminaria na década 1930, quando o estado cada vez mais se estabelece como regulador da educação.

2.3. ENSINO RACIONALISTA DE HISTÓRIA

A Escola Moderna, portanto, foi parte da realização de um projeto multifacetado em torno do racionalismo pedagógico. Muitos desdobramentos constituíram um amplo movimento da educação racionalista construído por uma rede de contribuidores, de base identificada, principalmente, no movimento operário, entre militantes do sindicalismo revolucionário: fundação de escolas operárias, contribuição com a imprensa operária, constituição de uma comunidade científica, articulação internacional entre militantes e federações, etc. A *Editorial Publicaciones de la Escuela Moderna* também foi fruto do esforço de realização desse projeto. A criação da editora atendia às demandas pedagógicas da escola ao mesmo tempo em que desempenhava o papel de divulgação das ações e questões teóricas do racionalismo (MORAES, 2013). O primeiro boletim da Escola Moderna apresentava as críticas da equipe da escola em relação ao conhecimento do campo da educação disponível nos livros existentes, cujo conteúdo estaria comprometido pelo ensino religioso ou patriótico. A obra de articulação política e científica talvez tenha sido o trabalho mais importante de Ferrer, pois oportunizou, além da fundação da escola, a produção de novos materiais pedagógicos (SILVA, 2013). Através desse processo, “ideias políticas do anarquismo e as produções científicas de anarquistas se concretizavam e orientavam a prática pedagógica da Escola Moderna e do projeto de renovação contido no Racionalismo Pedagógico”. (SILVA, 2013, p.19). A primeira obra publicada pela editora, como parte da *Biblioteca de la Escuela Moderna* - uma coleção voltada para o apoio didático ao ensino racionalista -, foi um trabalho em três volumes sobre o ensino de história. Publicados entre 1901 e 1902, os livros intitulados *Compendio de Historia Universal* eram de autoria da própria diretora da Escola Moderna de Barcelona, Clemência Jacquet (MORAES, 2013).

Clemência Jacquet (circa 1865-?) foi uma importante colaboradora da Escola Moderna de Barcelona. A pedagoga francesa conheceu Ferrer no período que ele se encontrava no exílio, em Paris, onde trabalhou como professor de espanhol entre 1895-98, e foi sua aluna em 1897 (MORAES, 2013). Jacquet recebeu o convite de Ferrer para realizar a direção pedagógica da Escola Moderna de Barcelona. Além de professora, foi a primeira diretora da Escola Moderna (desde a sua fundação até 1903). Apesar da invisibilização do seu trabalho em muitas obras sobre a Escola Moderna, Jacquet cumpriu papéis fundamentais para a constituição do programa pedagógico da instituição, desenvolvendo um pensamento

renovador que divulgaria em diversas publicações⁵ voltadas para a educação. Assim como outras educadoras da Escola Moderna, foi alvo da repressão sobre a instituição, presa e exilada em 1909 (MARIN, 2010).

O *Compendio* foi traduzido para diversas línguas, e foi expressão do conhecimento produzido pela rede de cientistas anarquistas difundido pelo movimento da Escola Moderna. A própria autora fez a tradução da obra, escrita originalmente em espanhol, para o francês. Em 1914, a editora lisboeta Guimarães & C.^a publicou uma edição em português, que constava nas recomendações de leitura da imprensa anarquista brasileira e compunha a Biblioteca de Educação Racional, coleção pedagógica utilizada pela Escola Moderna de São Paulo (MORAES, 2013).⁶

Um compêndio é uma forma bibliográfica que reúne o conjunto sintético dos conteúdos de uma disciplina, a compilação do que há de indispensável sobre um assunto específico, e que pode servir de apoio didático aos professores na tarefa de mediar a relação dos alunos com determinado conhecimento (MORAES, 2013). Nas escolas anarquistas, no Brasil, onde o acesso aos livros e materiais impressos ficou restrito aos professores, o *Compendio* adquiriu a função originalmente atribuída pela autora, de ferramenta de apoio para os professores, que podiam consultar temas e abordagens para o ensino de história; além de servir à divulgação do racionalismo pedagógico e de subsídio para a formação de educadoras. Portanto, “não é uma obra de ensino escrita para colegiais, mas um livro de esclarecimento para os educadores”. (MORAES, 2013, p. 54). No prefácio da obra, Jacquinet situa qual o público para quem escreve: “Apresentando aos professores êste primeiro volume [...] julgamos necessário expor como compreendemos o estudo da história”. (JACQUINET, 1914, p.5). Contudo, integrado à ampla ação educativa anarquista o *Compendio* atingiu um público potencialmente maior do que somente as comunidades escolares, através da atividade da imprensa operária (MORAES, 2013). A recepção do trabalho de Jacquinet produziu desdobramentos aos quais a própria autora talvez não conferira prioridade durante a escrita.

A concepção da história e do ensino de história do *Compendio* evidencia a “presença das teorias científicas e do ideal anarquista nos materiais didáticos e de formação de

⁵ Além da publicação em espanhol e da tradução para o francês do seu *Compendio de Historia Universal*, entre 1901 e 1902, registram-se as seguintes obras de Jacquinet tanto do seu período junto à Escola Moderna de Barcelona como depois disso: diversos artigos no *Boletín de la Escuela Moderna*, entre eles “Memoria del 15 de diciembre a 15 de enero de la Escuela Moderna” (n. 4, de 31 de janeiro de 1902) e “Rabelais pedagogo” (nos números 4 e 5 do *Boletín*); outros tantos artigos na revista *Natura*, de Barcelona; e “Sociologia na escola”, uma conferência publicada em 1903 (MARIN, 2010).

⁶ COMPÊNDIO. In: DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa, 2013. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/comp%C3%AAndio>>. Acesso em 30 nov. 2019.

professores publicados pela editora da Escola Moderna.” (SILVA, 2013, p.20). Jacquinet oferece uma visão detalhada da síntese produzida por anarquistas sobre o ensino de história, dentro do pensamento pedagógico do racionalismo (MORAES, 2013). Essa visão se manifesta nas críticas à historiografia e na proposta de renovação metodológica da escrita e do ensino de história. As críticas são desferidas contra a historiografia tradicional e à insuficiência do método da “história das civilizações” que emergia como alternativa. Na perspectiva racionalista, esse tipo de concepção da história “não representava um ensino útil” por dois motivos fundamentais, dos quais emanam os efeitos de seu caráter conservador. Primeiramente, a representação do passado e a significação das experiências históricas centradas nas ações dos grupos que dirigiam autoritariamente a organização política e religiosa das sociedades instituiu artificialmente a noção de que essas classes são as únicas agentes da história dos povos; essa concepção falha ao glorificar a força e “não compreender mais do que a história dos guias dos povos, mas não dos povos em si”. (JACQUINET, 1914, p.6). Em segundo lugar, não estaria sendo “útil” ao deixar de cumprir o papel emancipador da ciência para a humanidade “na sua marcha ascendente para um futuro melhor”, determinando um limite para o movimento da história, visto que “suas mais atrevidas concepções, como previsão do futuro, não vão além do nível das repúblicas actuais”. (JACQUINET, 1914, p.6).

O breve prefácio situa a orientação político-pedagógica do ensino racionalista da história, apresentando os objetivos e metodologias que são encontrados na leitura do *Compendio*. Existe no pensamento anarquista uma dimensão pedagógica da experiência histórica da classe trabalhadora segundo a qual “os conflitos de classe fortaleceram a noção de que os oprimidos, por meio de sua ação, poderiam transformar a sociedade”. (CORRÊA, 2013, p. 17). Nesse sentido, o ensino racionalista da história procura “reconstituir a vida real com tôdas as suas lutas, com todos os seus sofrimentos e progressos”, evidenciando “a maldade de todos os exploradores” e toda a ilusão de “que sofrem os povos, os verdadeiros, os que trabalham”. (JACQUINET, 1914, p.6). O objetivo de transformação social contido na proposta educacional anarquista dispensa qualquer reivindicação de neutralidade. No pensamento anarquista, assim como para o racionalismo pedagógico, a educação e a ciência encontram legitimidade quando utilizadas como meios para a luta libertária das trabalhadoras. O ensino racionalista da história busca ensinar “uma escola de fraternidade universal, um penhor de paz para os homens honrados e um motivo de terror e espanto para todos aqueles que intentarem avassalar seus irmãos.” (JACQUINET, 1914, p.6). O *Compendio*, portanto, foi publicado com a intenção de propor uma nova forma de fazer história que deslocasse “o eixo

dos heróis para a das lutas dos povos, seus conflitos e contradições”, servindo-se principalmente das contribuições de dois pensadores anarquistas que articularam um sentido assentado sobre seus princípios para o estudo do passado das sociedades humanas: Eliseu Reclus e Pedro Kropotkin. (MORAES, 2013, p. 56). A educação racionalista contribuiu para a antecipação de um movimento de renovação da historiografia que seria desenvolvido posteriormente por autores como Walter Benjamin e pelos intelectuais engajados da Escola dos Annales (MORAES, 2013).

Ao publicar o programa do Curso Médio, a diretora e coordenadora pedagógica da Escola Moderna expõe o trabalho do professor e do estudo da história:

o professor contará aos seus alunos sobre os trabalhadores de todos os países, expondo suas misérias, sua escravidão, as lutas empreendidas com a esperança de emancipação, mostrando como têm sido objeto de toda forma de exploração, submetidos pela superstição e pela autoridade do governo, e como têm sido mantidos na ignorância, que é a mais opressora das correntes [...]. Em suma, neste campo de estudos [da história], mais do que qualquer outro, o professor deve rasgar o véu dos erros que tem sido posto diante dos olhos dos povos [...]. (BOLETÍN, 1902, tradução nossa).⁷

⁷ No original: [...] el profesor hablará a sus alumnos de los trabajadores de todos los países, les expondrá sus miserias, su esclavitud, las luchas emprendidas con la esperanza de emanciparse, les mostrará cómo se les ha explotado bajo todas las formas teniéndolos sometidos por la superstición y por la autoridad gubernamental, y cómo se les ha mantenido en la ignorancia, que es la más opresora de las cadenas [...]. En una palabra, en ésta más que en todas las ramas de los estudios, corresponde al maestro rasgar el velo del error que se ha tenido ante los ojos de los pueblos [...].

3 CAPÍTULO II. TEATRO DOCUMENTÁRIO

3.1 TEATRO POPULAR

Historicamente, os termos *teatro popular* e *teatro do povo* mobilizaram diferentes sentidos, comprometendo a compreensão do tipo de apresentação teatral ao qual se referem. O significado da relação implícita nessa adjetivação é definido segundo o viés ideológico de classe: teatro *para* ou *do* povo (BARKER, 2002). Neste capítulo, tomaremos o sentido de *teatro do povo* como uma produção cultural autônoma da classe trabalhadora. No contexto de um amplo debate que atravessou o movimento dos trabalhadores entre os séculos XIX e XX, é cunhado o termo teatro político, que “se refere tanto ao texto teatral como a quando, onde e como ele é representado.” (PARANHOS, 2017, p. 196).

O debate sobre teatro popular remonta às origens do teatro ocidental, no antigo drama grego cuja expressão teve seu ápice na Atenas do século V antes da era comum (BARKER, 2002). Como produto cultural da polis ateniense, o advento do teatro evidencia o caráter eminentemente político dessa forma artística. A cultura clássica da *polis* ateniense se caracteriza pela idiosincrasia da gramática do poder no contexto do mundo antigo fundada sobre a palavra, resultado da reorganização da sociedade fundada em instituições e práticas que inauguram uma esfera pública. O aparecimento da *polis* marca uma profunda transformação da vida social, caracterizada pela “preeminência da palavra sobre todos os outros instrumentos do poder. Torna-se o instrumento político por excelência, [...] o meio de comando e de domínio sobre outrem”. (VERNANT, 1981, p. 37). Esse poder da palavra, a força de persuasão medida nos argumentos de um debate contraditório, supõe um público ao qual ela se dirige como a um juiz. Todas as questões de interesse geral (*arché*) passam a ficar submetidas à oratória, decididas através do debate. A arte da *polis* - arte política - é essencialmente exercício da linguagem (VERNANT, 1981).

Nesse contexto, apenas era possível um teatro popular: a existência da *polis* dependia da constituição de um domínio público, onde as manifestações mais importantes da vida social adquiriam plena publicidade (BARKER, 2002). A cultura grega constitui-se através da publicização dos conhecimentos, valores e técnicas mentais, ampliando o acesso a esses elementos ao mesmo tempo que os submete à crítica do público (VERNANT, 1981). A dimensão pública - ou seja, a participação política do povo - pressupõe a possibilidade de interpretações diversas, alterando antigas garantias de poder a partir do momento que a

discussão e a argumentação se tornam regras do jogo intelectual e político (VERNANT, 1981).

Não havia sentido o uso do termo teatro *popular* no contexto da organização social da democracia ateniense. Supunha que o público composto pelo povo - *demos* - era a única audiência possível para o teatro grego. Apesar das ressalvas críticas à sociedade ateniense como modelo genealógico do Ocidente e paradigma de um sistema político fundado sobre a liberdade⁸, pode-se afirmar que “Do contrário, a sociedade romana hierarquizada e as cidades-estado, bem como os Estados-nação, que sucederam criaram claras distinções entre formas elitizadas do teatro e diversões populares.” (BARKER, 2002, p. 586, tradução nossa).⁹ O vernáculo romano traduz o fim do sentido democrático do teatro grego, estabelecendo o significado político do termo popular em oposição à qualidade de nobreza.¹⁰

Historicamente, a discussão sobre a elevação ou desenvolvimento cultural da classe operária e a instrumentalização política da cultura popular emerge do contexto de transformações da sociedade industrial europeia do século XIX. A constituição de um movimento pelo teatro popular no sentido de um teatro operário, amplamente acessível à classe trabalhadora, onde circulassem significados produzidos por esse setor da sociedade será efetiva apenas na virada do século XX. Até a Revolução Francesa de 1789, não houve nenhuma consideração quanto à ideia socialmente unificadora de um teatro do povo (BARKER, 2002). A partir da segunda metade do século XIX, o resultado da chamada Primavera dos Povos estabelece sistemas republicanos de governo com caráter liberal e nacionalista nos quais a burguesia finalmente se sedimenta como classe dominante; nesse contexto, a única concepção possível de uma cultura destinada ao povo servia aos interesses de estabilidade social: o teatro foi convertido em instrumento institucional de disseminação

⁸ Clemência Jacquet articula a crítica à democracia ateniense a partir da perspectiva do ensino racionalista da história: “Mas que longe fica da verdade o lisonjeiro quadro que nos pintam quando se fala da Grécia! [...] Os povos que se dizem amigos da liberdade não deviam esquecer que, para ser verdadeiramente livre não é necessário pretender o domínio sobre os demais. Querer impor a sua autoridade a outros, embora mil vezes benéfica, é uma iniquidade que por fim se paga com a mesma servidão.” (JACQUINET, 1914, p.106). E “[...] quando se nos mostra um povo como exemplo de amor à liberdade, quando esse povo deu ao mundo grandes artistas, admiráveis poetas, profundos pensadores, experimenta-se triste surpresa se se não encontra nos costumes desse povo sequer a noção de justiça social; e nós mesmos preguntamos por que aberração não ajustariam o seu modo de proceder aos princípios tão são quanto elevados, que apaixonadamente mostram em seus escritos. [...] os atenienses possuíam a mais brilhante inteligência, mas que não tinham o coração à altura desta”. (JACQUINET, 1914, p.78)

⁹ No original: [...] by contrast, the hierarchical society of Rome and the city- and nation-states which succeeded it created quite clear distinctions between elite forms of theatre and popular amusements.

¹⁰ PŌPŪLĀRIS. In: LATIN Dictionary. Oxford: Clarendon Press, 1879. Disponível em: <<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus:text:1999.04.0059:entry=popularis>>. Acesso em: 30 nov. 2019.

dos valores burgueses, promovendo a transcendência dos conflitos de classe e definindo como objeto de representação seus próprios traumas e modo de vida (BARKER, 2002).

Esse efeito político conservador de proselitismo da ideologia dominante só enfrentaria uma contrapartida a partir da recuperação da questão do teatro do povo durante a Comuna de Paris (1871), através da identificação dessa forma artística com “uma estética popular e revolucionária; ao reivindicar para si uma estética do oprimido, o teatro popular promove uma ideologia da libertação”. (PARANHOS, 2017, p. 195). Apenas a ação cultural autônoma, verdadeiramente criativa, produzida pelas classes oprimidas poderia contribuir para a transformação das condições individuais e coletivas de subalternidade. Os *communards* emitiram, em 1871, um conjunto de decretos para o teatro - cuja implementação prática foi impedida pela breve duração da experiência (BARKER, 2002). De todo modo, através do movimento revolucionário da Comuna - um dos maiores episódios da história da classe trabalhadora - as trabalhadoras substituíram o estado capitalista por seus próprios órgãos de governo, utilizando o poder político para garantir o acesso universal aos espaços públicos de educação e cultura (OAXLEY, 2011).

3.2 TEATRO ANARQUISTA

“Para os anarquistas, a arte engajada e a educação para a consciência de classe eram tão importantes quanto à luta concreta vivenciada nas sedes sindicais e nos confrontos de rua com a polícia.” (SAMIS, 2013, p. 27). Um coletivo de associações de trabalhadores decidiu, no Primeiro Congresso Operário Brasileiro de 1906, pela criação de uma confederação e de um jornal sindical que atuariam no campo da propaganda auxiliando a difusão da voz do conjunto de federações por meio de impressos, conferências e apresentações teatrais. No campo do teatro os libertários criaram grupos específicos para o exercício do seu “proselitismo militante com certa sistematização, convictos como eram da necessidade de uma ação pedagógica no auxílio da prática política.” (SAMIS, 2013, p. 8). Entre artistas e público, todos trabalhadores, as peças apresentavam argumentos sociais às questões enfrentadas cotidianamente pela classe operária, constituindo um espaço de educação amplo no qual exercitava-se o auto-conhecimento de quem estava no palco e na plateia.

Proudhon foi o primeiro pensador anarquista a se ocupar da questão do princípio e da utilidade da arte e dos artistas na sociedade:

[...] já que a arte é evidentemente uma faculdade do espírito humano, eu me pergunto qual é a função ou o funcionamento dessa faculdade e, portanto, qual a sua destinação, doméstica e social. [...] Que importância tem para a nossa economia, para o nosso governo, para os nossos costumes? Que é que isso acrescenta ao nosso bem-estar, ao nosso aperfeiçoamento? (PROUDHON, 2009, p.3).

A concepção de uma arte anarquista começa a ser elaborada por Proudhon, quando o pensador escreve sobre este tema a partir da crítica racional à pintura de Courbet. A sua concepção de uma escola crítica foi apropriada pelas discussões na AIT sobre um paradigma da arte anarquista e revolucionária, no sentido de expropriar das classes dominantes a cultura e trazê-la para o povo, feita pela própria classe trabalhadora, uma arte voltada para o processo de transformação social. Proudhon nega a liberdade da arte que se degenera em irracionalidade, na falta de razão do trabalho do artista sob a consigna profundamente individualista da arte pela arte. Diferentes fatores fundamentam essa execração do anarquista clássico, e uma delas especialmente se aproxima de uma concepção de arte popular (uma estética determinada pelo povo, pelas condições objetivas e subjetivas de um momento histórico, marcadamente sujeita, tanto no presente como no instante em que escrevia Proudhon, à configuração da sociedade de classes) com repercussão para o planejamento da praxe libertária no campo do trabalho ideológico: o conteúdo e a forma da arte deve ser determinado justamente pela “inumerável multidão que nada sabe da arte, quanto à execução,[...] incapaz de apreciar a ciência dos meios e dos procedimentos; mas cujo sufrágio é o único, em definitivo, ambicionado pelos artistas”. (PROUDHON, 2009, p.7) É, portanto, para o pensador anarquista, a classe produtora explorada que “tem o direito de declarar o que ela rejeita ou prefere, de expressar seus gostos, de impor a sua vontade aos artistas, sem que ninguém, chefe de Estado ou especialista, possa falar por ela e se erigir em seu intérprete”. (PROUDHON, 2009, p.7)

A forma do teatro anarquista demonstra “profunda preocupação com a ampliação do acesso do trabalhador aos meios de comunicação de sua classe”. (SAMIS, 2013, p. 28). Entendido como meio de autodidatismo da classe trabalhadora, discutiu-se sobre a recepção, a produção e circulação das ideias e dos debates do movimento libertário de trabalhadores. O teatro foi uma extensão de esforços, como o de Neno Vasco e Elysio de Carvalho, em propor uma adequação das normas gramaticais à linguagem do operariado (MORAES, 2013). Conjugada à importância da alfabetização junto às escolas operárias e sociedades de apoio

mútuo, o teatro e a imprensa operária incentivavam a familiarização de militantes e trabalhadores com a redação de textos para jornais e revistas, além de peças (MORAES, 2013). A dramaturgia oferecia um valioso meio para “a mobilização e a integração do trabalhador à causa de sua emancipação”, oportunizando a produção e a circulação de narrativas em um setor da sociedade subalternizado, entre outros motivos, pela larga condição de iletramento. (SAMIS, 2013, p. 28).

Uma forma da ação anarquista de educação histórica era realizada por meio do teatro, um dos elementos comumente presentes nos eventos promovidos pelas escolas racionalistas de integração da comunidade escolar com as famílias dos estudantes. “Por meio dessas atividades a escola aproximava alunos, famílias e sindicatos com festas e conferências e ampliava os recursos educacionais visando uma compreensão mais ampla de escola e educação.” (MORAES, 2013, p. 56).

Essas ações, relacionadas à comemoração de datas históricas para o movimento operário, constituem um trabalho de memória. Atores sociais se constituem em “empreendedores da memória” ao agirem de forma organizada para atingir os objetivos próprios de seus projetos memoriais, ou seja, obter o “reconhecimento social e a legitimidade política de uma (sua própria) interpretação ou narrativa sobre o passado”. (IAMAMOTO, 2017, p. 4). Seus dias festivos eram elencados pelo próprio movimento operário, tinham relação com sua própria história e, com essa autonomia, as trabalhadoras distinguiam-se cada vez mais como classe social e podiam reconhecer-se como sujeitas da história. Por mais notório que seja, é importante reconhecer que a memória produzida nos movimentos sociais está comprometida com seus objetivos, abrigando “uma motivação ideológica em torno a um projeto de sociedade fortemente marcado por um evento do passado.” (IAMAMOTO, 2017, p. 3). Assim, comemoravam-se, no movimento e nas escolas operárias, dias como o 13 de outubro (fuzilamento de Ferrer), o 1º de maio (execução dos mártires de Chicago), o 14 de julho (queda da Bastilha) e o 18 de março (início da Comuna de Paris). No Brasil, especificamente, eram importantes dias como o 13 de maio (abolição da escravidão), escolhido como dia da fundação da Escola Moderna nº1.

A ação cultural de intenção educativa organizada por anarquistas no movimento de trabalhadores buscava produzir uma memória política capaz de confrontar o proselitismo burguês e religioso predominante nas interpretações do passado em sociedade. Esse “processo de promoção de memórias como uma atividade criativa, que envolve esforços coletivos e organizados”, ou seja, intencionais, caracteriza o trabalho de memória libertário empreendido

em contraposição a uma memória social conservadora resultante de “vínculos sociais espontâneos”. (IAMAMOTO, 2017, p. 5).

3.3 TEATRO ÉPICO PISCATORIANO E TEATRO DOCUMENTÁRIO

Ecossistemas da agitação política em torno da Comuna reverberaram até a virada do século. No final do século XIX “experiências de popularização do espetáculo teatral entre as classes trabalhadoras” foram acompanhadas de “iniciativas dos próprios trabalhadores ligados às associações, clubes, sindicatos e/ou partidos” em diversos países europeus comprometidas em “desenvolver um teatro de operários para operários.” (PARANHOS, 2017, p. 195).

O teatro documentário surge como um gênero definido no início do século XX, constituindo originalmente uma forma de teatro operário. As bases do teatro documentário foram lançadas por Erwin Piscator (1893-1966), diretor de teatro alemão crítico às formas dramáticas, tanto clássica quanto moderna (marcadamente, a naturalista), que concebeu os princípios do teatro épico. O trabalho de Piscator como diretor e produtor teatral foi categórico para os rumos do movimento que desde meados do século XIX vinha transformando o drama, lançando as bases da forma documentária (MORRIS, 2014). O sentido moderno do termo teatro épico foi cunhado por Piscator, no início dos anos 1920, e desenvolvido durante seu trabalho como diretor no *Volksbühne*, onde buscou fazer com que o palco respondesse às lutas políticas do momento (BRANDT, 2002). Com o acúmulo dessa e de outras experiências, em 1929, Piscator publica *O Teatro Político*, uma obra teórica dedicada à elucidação dos princípios da epopeia que fazem do gênero eminentemente político. Dedicando-se a apresentar o “real” em cena, suas produções épicas tratavam de questões sociopolíticas e incorporavam novos dispositivos dramaturgicos. O teatro épico de Erwin Piscator e o trabalho de figuras importantes influenciadas pelo diretor alemão em diferentes momentos da história do teatro - como Bertolt Brecht e Anna Deveare Smith - “são reconhecidos como elementos disruptivos e seminais do constante processo de desenvolvimento do documentário”. (MORRIS, 2014, p.3, tradução nossa).¹¹

A longa duração do reconhecimento da separação aristotélica entre os gêneros da tragédia e da epopeia via-se fragilizada diante da era dos extremos. A ideia paradoxal de religá-los surge depois da Primeira Guerra Mundial, entre praticantes alemães do teatro

¹¹ No original: [...] recognized as seminal turning points in the constantly evolving documentary process.

radical que, à luz do seu tempo, consideravam que a trama linear e o foco no indivíduo configuravam ferramentas inadequadas para a representação do conflito entre grandes forças sociais (BRANDT, 2002). O sentido distintivo da epopeia estaria justamente na escala, na sua dimensão social (BRANDT, 2002).

Na perspectiva de Piscator o teatro deveria envolver o público e intervir diretamente nas suas vidas. Julgando insatisfatória a capacidade da forma dramática de articular as questões pautadas pelo momento histórico, Piscator confronta-se com a necessidade de transformar a percepção do público sobre o teatro. Com essa ambição, tornaria-se um dos maiores expoentes do teatro épico (BARKER, 2002). O teatro épico piscatoriano emerge como resultado de um movimento de modernização do teatro na Alemanha que propunha a renovação e a popularização da arte na esteira do movimento literário naturalista. Ligado ao partido comunista alemão desde a sua forma pregressa, a Liga Espartaquista - dissidência da ala mais radical à esquerda do partido socialdemocrata -, Piscator concebe em seu teatro épico o papel que o teatro deve cumprir para se legitimar artisticamente, ou seja, atender a demanda cultural e educativa da classe trabalhadora promovendo a sua conscientização segundo a ideologia do partido.

O teatro de Piscator, muitos anos mais tarde, não deixa de ser legatário da concepção histórica da arte inicialmente elaborada por Proudhon e impulsionada pelos trabalhadores na AIT. Apesar de o pensador anarquista ter preconizado uma escola crítica que reunisse os princípios necessários a uma arte socialmente relevante, e que esses princípios estivessem fundados em uma concepção radical do realismo, objetivando a observação racional e um registro da realidade de tal maneira que o trabalho artístico constituísse uma espécie de ensaio sociológico e produzisse um efeito educativo sobre o público; apesar disso, uma narrativa do fato fundada sobre fontes documentárias, não aparece no teatro anarquista, o que caracteriza particularidade e novidade do teatro documentário.

No início da década de 1910, na França, o cinema do povo produziu registros fílmicos de peças de teatro anarquistas, dentre elas “A Comuna”, obra produzida a partir da memória dos *communards*. Esse trabalho é representativo do uso pedagógico, no teatro, das memórias de sobreviventes da Comuna de Paris, através da apresentação em sindicatos constituindo uma prática de formação histórica e cultural realizada pelos próprios trabalhadores (operação semelhante pode ser feita com o holocausto, com a ditadura militar, com a diáspora africana, com a conquista do continente americano, etc.). É importante demarcar a distinção desta prática anarquista feita pela classe trabalhadora, para a classe trabalhadora, sem

aparelhamento, em contraste com o aparelhamento do Volksbühne pelo partido socialdemocrata (*Sozialdemokratische Partei Deutschlands*, SPD) e pelo partido comunista (*Kommunistische Partei Deutschlands*, KPD) alemães - organizações cuja direção não se compunha da classe operária - e com a instrumentalização pelo regime soviético dos teatros operários amadores que emergiram durante a Revolução Russa. Essa diferença quanto a autonomia popular e operária no campo da cultura, da arte e do teatro é a diferença fundante entre o teatro anarquista e o teatro piscatoriano, no que se refere às maneiras de pensar a construção da história a partir dos de baixo; uma abordagem libertária não admite que a história dos de baixo seja construída por partidos ou governos. É necessário ter em conta as distinções entre produções artísticas e culturais da classe para a própria classe e aquelas que são feitas em nome dos trabalhadores ou para eles.

Eis onde a ação educacional anarquista diferiu da socialdemocracia e do comunismo alemães, antecipando a função revolucionária do teatro. É o próprio Piscator quem descreve o lugar que a arte ocupou nesse setor do movimento operário:

Chama atenção o quanto a classe trabalhadora organizada tarde em estabelecer relações positivas com o teatro. Aproveita todas as possibilidades de se manifestar oferecidas pela sociedade burguesa, busca uma Imprensa própria [...], aparece no Parlamento, entra no Estado. Ao teatro não dedica atenção. Qual o motivo disso? A intensidade da luta política e sindical absorve todas as forças; não resta ninguém livre para somar fatores culturais à luta. (PISCATOR, 1957, p.29, tradução nossa).¹²

Na Alemanha, o PSD¹³ foi a primeira organização política de massas do movimento operário, constituído entre o acelerado processo de acumulação capitalista que promoveu a industrialização do trabalho e a urbanização de três quartos da população dos territórios de língua germânica unificados antes economicamente do que politicamente, em meados do século XIX. A demanda popular por educação e cultura sempre fez parte do movimento dos trabalhadores, contudo a posição da direção do partido nem sempre refletiu a aspiração da base nessa questão ao determinar seu programa.

¹² No original: Llama la atención lo mucho que tarda la clase obrera organizada en entrar en positivas relaciones con el teatro. Aprovecha todas las posibilidades de manifestarse que le ofrece la sociedad burguesa, se procura una Prensa propia [...], aparece en el Parlamento, entra en el Estado. Al teatro no le concede atención. ¿A qué se debe esto? Un momento, la intensidad de la lucha política y sindical absorbe todas las fuerzas; para cometidos culturales, para aportar a la lucha factores culturales, no queda nada libre.

¹³ Precisamente, a primeira organização de massas do movimento operário alemão foi a Associação Geral dos Trabalhadores Alemães (ADAV, em 1863) que, a partir de 1875, fundiu-se com o Partido Operário Social democrata (SDAP), constituindo o Partido Socialista dos Trabalhadores Alemães (SAP). O partido foi banido durante a vigência da lei antissocialista, de 1878 a 1890, ressurgindo com o nome de Partido Social democrata Alemão (SPD).

Em 1878 a facção conservadora do parlamento alemão aprovou uma lei extraordinária contra a social democracia. O partido foi banido, seus órgãos de comunicação foram fechados e foi proibida a associação política de cunho socialista até a renúncia de Bismarck do posto de chanceler, em 1890. Mas durante a vigência da lei antissocialista, especialmente durante os últimos anos, muitas associações foram criadas sob diversos pretextos para evitar a perseguição política, ocultando suas verdadeiras intenções (DAVIES, 2013). Várias dessas associações se apresentavam como sociedades literárias, assumindo nomes tão insuspeitos quanto insólitos. A tática adotada pelos trabalhadores para manter algum tipo de articulação política mesmo na clandestinidade não parece incoerente. Os anos de instabilidade política nos territórios confederados de língua alemã coincidiram com um período de reflexão, experimentação e inovação no campo das artes que culminaria durante a República de Weimar, com a difusão de círculos artísticos por toda a Europa.

A Alemanha se tornara o epicentro criativo para os artistas. [...] O teatro se converteu em um berço radical de experimentação que questionava as premissas do drama e a natureza da sociedade em busca de um relacionamento válido entre a arte e o mundo moderno [...]. (MORRIS, 2014, p. 16, tradução nossa).¹⁴

Essa revolução das artes ia em direção ao realismo, ao exercício do escrutínio da realidade da qual tendem a se afastar quando dirigidas pelas elites metropolitanas. A noção liberal-democrática mobilizada pelo naturalismo valorizava a adoção de novas perspectivas sobre os lugares-comuns entre os objetos da arte. Ao promover o interesse nas vozes de personagens ignoradas pelas temáticas tradicionais, o movimento naturalista pavimentou o caminho para um teatro político que superasse o sentido da arte pela arte.

O teatro político, tal como foi desenvolvido em todos os meus projetos, não é uma *invenção* pessoal nem tampouco um simples resultado da grande convulsão social de 1918. Suas raízes remetem ao final do século passado. Nesse momento vemos o surgimento de novas forças atravessando o espírito da sociedade burguesa, transformando-a parcialmente. Essas forças vinham de duas direções: da *Literatura* e do *Proletariado*. Ao se cruzarem, nasce na arte uma nova ideia: o *Naturalismo*, e no teatro uma nova forma: o *Volksbühne* (Teatro do Povo). (PISCATOR, 1957, p.28, tradução nossa).¹⁵

¹⁴ No original: Germany became the creative epicenter for artists [...]. Theatre became a radical hotbed of experimentation 'which questioned the premises of drama as well as the nature of society in the search for a valid relationship between art and the modern environment [...].

¹⁵ No original: El teatro político, tal como se ha ido desarrollando en todas mis empresas, no es ni una *invencción* personal ni un simple resultado del gran trastorno social de 1918. Sus raíces penetran hasta fines del siglo pasado. En ese tiempo vemos irrumpir nuevas fuerzas en la situación espiritual de la sociedad burguesa, cambiándola en parte. Estas fuerzas venían de dos direcciones: de la *Literatura* y del *Proletariado*. Al cruzarse

A ideia do teatro como instituição moral de função educativa constitui a base do movimento *Volksbühne* (Teatro Popular). Por conta dessa tradição, movimentos da classe trabalhadora alemã do século XIX puderam usar o drama como meio de educação social e propaganda, considerando o naturalismo como movimento artístico organicamente relacionado aos objetivos da revolução social. O movimento alemão que ofereceu mensalmente as peças social e politicamente significantes reuniria milhares de membros na Berlim pré-1914, se desenvolvendo em um movimento de massas no clima politicamente mais favorável da República de Weimar (DAVIES, 1977). O movimento *Volksbühne* começa a ser delineado, ainda distante da sua forma definitiva, em 1889, quando um grupo progressista de profissionais do teatro forma uma associação de subscrições pagas com o intuito de evitar a censura sobre espetáculos públicos e produzir espetáculos de vanguarda de forma independente. O programa dessa associação, o *Freie Bühne* (Teatro Independente) conquistou o interesse mesmo de quem não era membro. As produções eram discutidas em uma sociedade de debate operária fundada no período da lei antissocialista chamada *Alte Tante* (Tia Velha) (DAVIES, 2013). Incapaz de bancar subscrições individuais, o clube concebeu a ideia de uma inscrição corporativa; um ou dois membros assistiriam ao espetáculo e reportariam aos outros membros. Do contato travado entre uma delegação de trabalhadores da Tia Velha e um membro do Teatro Independente, resultou a reformulação da desta associação em favor da inclusão operária e da consequente heterogeneização da audiência (DAVIES, 2013). A nova organização consistiria de apoiadores do naturalismo e do socialismo, contudo toda referência político-partidária foi evitada. Embora se tratasse de uma providência para evitar confrontos com as autoridades, diante da lei antissocialista, essa configuração também era expressão dos fundadores. De todo modo, os fundadores da nova organização derivada do Teatro Independente, mantinham a característica de um círculo literário naturalista que, embora comprometido com o desenvolvimento cultural do proletariado, não previa a integração dessa ação no programa revolucionário social democrata.

Fundado em 1890, o *Freie Volksbühne* (Teatro Popular Independente) foi a primeira organização político-cultural de massa do movimento operário, na Alemanha, comprometida com o fim da exclusão imposta ao proletariado no campo da educação e da cultura. Como sugerido pelo nome, a organização buscava uma direção artística independente e bilhetes

ambas, nasce en el arte una nueva idea: el *Naturalismo*, y en el teatro una nueva forma: la *Volksbühne* (Teatro del Pueblo).

acessíveis para a classe trabalhadora. A associação contou com uma subscrição massiva, garantindo por um tempo a autonomia financeira necessária para a produção autônoma de espetáculos clássicos e críticos, mas principalmente a elevação intelectual do povo através do acesso barato aos espetáculos mensais (DAVIES, 2013). Contudo, como no Teatro Independente, o *Volksbühne* usaria artistas profissionais, mas a distinção fundada sobre o dinheiro seria extinta, estabelecendo um preço único e uma loteria para a alocação dos assentos. Não se tratava de um teatro operário, feito por trabalhadores, mas de um teatro acessível para os trabalhadores, cuja expressão do movimento artístico do naturalismo conquistava o gosto popular.

Piscator forma uma companhia de teatro, em Berlim, na esteira do movimento *Volksbühne*. Com essa companhia encenou obras de literatos humanistas ligados ao socialismo - como Maxim Gorky e Liev Tolstoy - no palco do *Volksbühne*, onde ocuparia o posto de diretor de cena durante os anos de 1924-27. Nesse palco, Piscator produziu peças de cunho sociopolítico que veiculassem suas teses e convicções. Recorreu a dispositivos mecânicos e projeções filmicas de forma utilitária, com o objetivo de comunicar a respeito das políticas de esquerda e encantar eleitores. Enquanto os dramaturgos mais renomados da época exploravam o naturalismo para satisfazer a audiência burguesa que frequentava seus teatros, Piscator criticava o ponto de vista limitado desse gênero frente ao contexto revolucionário (MORRIS, 2014). Ele orientou seu trabalho teatral ao proletariado, redefinindo o sentido e as práticas do teatro popular como um teatro de trabalhadores. O teatro popular deveria se aliar à sessão mais avançada da classe trabalhadora, para Piscator, o Partido Comunista (BARKER, 2002). Assim, atores e dramaturgos deveriam informar ao público - proletariado que constituía a base do partido - sobre a conjuntura de agitação política na Alemanha. Consciente do potencial educativo e transformador do teatro, o diretor desenvolveu um teatro voltado para a formação política (MORRIS, 2014). Piscator

viu o teatro como um parlamento, e o público como o corpo legislativo. Submeteria-se a esse parlamento, de forma plástica, todas as grandes questões que demandam respostas... O objetivo do palco era o de fornecer imagens, estatísticas, slogans que possibilitasse esse parlamento, a audiência, de construir decisões políticas. (BARKER, 2002, p.587, tradução nossa).¹⁶

¹⁶ No original: [...] Piscator 'saw the theatre as a parliament, the audience as a legislative body. To this parliament were submitted in plastic form all the great questions that needed an answer... It was the stage's ambition to supply images, statistics, slogans which would enable its parliament, the audience, to reach political decisions'.

No intuito de demonstrar a coerência histórica entre determinados acontecimentos representados em cena e a realidade da audiência operária, Piscator introduziu materiais documentários e didáticos em suas apresentações, tornando-se pioneiro na projeção de slides e filmes como parte integral da performance cênica (BRANDT, 2002).

Mesmo durante a república de Weimar, com o ambiente político mais favorável e um presidente socialdemocrata, o KPD mantinha uma concepção burguesa sobre a arte, demonstrando pouco interesse no campo como meio de luta política. A partir do final da década de 1920, sob forte influência bolchevista, o KPD foi considerado o maior partido comunista fora da União Soviética, e o mais alinhado com o partido soviético (WEBER, 2008). Nesse contexto, o partido demonstra mais interesse em ações político-culturais, importando algo do programa de propaganda soviético. Piscator foi influenciado pelas práticas de grupos de teatro amador, formados por operários fabris durante a Revolução Russa, dentre os quais os Camisas Azuis (*Sinaia Bluza*) se destacaram como modelo (BARKER, 2002). Essas experiências criadas pelos próprios trabalhadores foram incorporadas pelo partido bolchevique diante da necessidade da difusão da ideologia oficial entre o proletariado e o campesinato - setores amplamente iletrados. “O padrão desses trabalhos se baseava em esquetes, performances musicais e declamações coletivas, normalmente escritas para ocasiões específicas, sob curtíssimos prazos. As ruas e comícios ofereciam o público.” (BARKER, 2002, p. 588, tradução nossa).¹⁷ Nesse contexto é criado oficialmente o departamento de agitação e propaganda que impulsionaria a dimensão nacional dessa prática. Seus programas eram desenvolvidos para que fossem possíveis de apresentar sob qualquer circunstância, com o mínimo de recursos. Uma dessas modalidades foi o *living newspaper*, a performatização de notícias de jornais através de estilos e formas teatrais. Um efeito dessa reformulação da prática do teatro foi uma virada linguística, a substituição de termos ligados ao fenômeno teatral burguês por nomes que portassem sentidos coerentes com o estatuto popular da nova proposta: espetáculo passou a se chamar apresentação, atores eram *performers*/agitadores, e peças viraram ações. O vínculo de Piscator com o partido comunista alemão supunha proximidade com as ações político-culturais soviéticas, mas a demonstração mais concreta dessa relação pode ser situada na ocasião da comemoração do décimo aniversário da Revolução Russa (MALLY, 2000). Piscator produziu, em Berlim, diante de um público internacional de trabalhadores organizados, um espetáculo do grupo soviético original

¹⁷ No original: The general pattern of work was based round sketches, mass declamations and songs, usually written for specific occasions at very short notice. The streets and rallies provided the audiences.

dos Camisas Azuis que repercutiu na prática do teatro político “em todo lugar onde o trabalho estivesse submetido ao capital” e onde movimentos populares “se opunham à imprensa capitalista de massa”. (BARKER, 2002, p. 588, tradução nossa).¹⁸ Mas o “movimento teatral dos trabalhadores da primeira metade do século XX” foi relegado ao “esquecimento pela tradição que concebeu a história e a estética oficiais do teatro”. (PARANHOS, 2017, p. 195-196). Esses grupos teatrais mantinham ligações com o comunismo e outras correntes do movimento socialista, como o anarquismo, mas também carregavam influências do teatro político de Piscator (PARANHOS, 2017).

Piscator fez uma das contribuições mais importantes para o teatro alemão do século XX, sintetizando em sua obra teórica o acúmulo dos debates entre o naturalismo e o socialismo nas experiências do movimento *Volksbühne*. O resultado é a ideia moderna do teatro épico piscatoriano. Essas técnicas teatrais desenvolvidas nos anos 1920 influenciaram largamente os métodos de produção nos teatros europeus e nos EUA, mesmo além do movimento operário, valorizado pela invenção de uma nova linguagem teatral. Mas foi a sua trajetória e o esforço de praticar os princípios concebidos para o teatro político que definiram um método, uma forma, um gênero teatral novo: o teatro documentário. No final da sua vida, de volta à Alemanha, retoma o compromisso com o teatro do fato, dirigindo o *Freie Volksbühne* de Berlim, de 1962 até o seu falecimento em 1966. Durante esse período, produziu uma série de peças documentárias escritas por uma nova geração de dramaturgos, contribuindo com uma nova fase do teatro cujas bases lançara décadas atrás (BRANDT, 2002).

O surgimento do teatro documentário pode ser compreendido como a realização prática do teatro épico idealizado por Piscator. Na sua primeira fase, o objetivo do teatro documentário “era fazer um uso utilitarista do teatro direcionado para fins políticos e de mobilização social.” (GIORDANO, 2013, p.3). Foi, portanto, em resposta às demandas de transformação da relação entre o teatro e o seu público, através das experimentações do teatro épico, que se desenvolveu o teatro documentário; primeiramente, ao longo da trajetória de Piscator e a sua prática do teatro político, e depois desenvolvendo-se continuamente através da apropriação e da construção coletiva, adquirindo diferentes expressões, até o presente (MORRIS, 2014).

¹⁸ No original: [...] counter the bias of the mass capitalist press.

O teatro documentário é uma dramaturgia associada à ideia de conferir credibilidade à ação cênica através da autoridade documental. Distingue-se por se tratar de uma dramaturgia intimamente relacionada com sua base factual, a partir do uso de fontes históricas, documentais (PAGET, 2002). O texto documentário é constituído pela seleção e montagem de fontes autênticas em função de uma tese sociopolítica (GIORDANO, 2013). A introdução desse elemento característico - ao mesmo tempo textual e cênico - exige uma profunda reformulação estética do espetáculo. Os próprios documentos são projetados no texto e na performance. O Teatro Documentário, portanto, tem um objetivo declarado e uma base factual posta em evidência (PAGET, 2002).

No teatro documentário, filmes e fotografias projetam questões atuais; slides projetam citações de fontes primárias; atrizes ou porta-vozes se dirigem ao público diretamente com fatos e informações; as vozes de participantes de acontecimentos históricos são reproduzidas em gravações. (PAGET, 2002, p. 214, tradução nossa).¹⁹

Através do recurso documentário é possível uma crítica dos acontecimentos, e as técnicas de atuação objetiva do teatro épico permitem a representação (no lugar da personificação) de figuras históricas. “A informação se torna a protagonista através de uma retórica do fato.” (PAGET, 2002, p. 214, tradução nossa).²⁰

O Teatro Documentário segue uma estrutura básica terciária que compreende a tecnologia, o texto e o corpo (GIORDANO, 2013). Para que seja possível a enunciação do texto em uma peça documentária, faz-se necessário, primeiro, a presença física dos corpos de evidência - denominação que diferencia em cena o performer documentário (principalmente quando se trata de um não ator) do ator representando uma ficção em cena (GIORDANO, 2013). Em segundo lugar, requer-se o emprego da tecnologia para o “encorpamento da memória [...] necessário para verificação do evento fatural. [...] as novas mídias criam diferentes maneiras de compreender a experiência que está sendo performada.” (GIORDANO, 2013, p. 11). O Teatro Documentário transforma o material "real" em uma representação cênica. A emergência da forma documentária exige experimentações e inovações dramáticas na maneira de fazer teatro em relação à presença do "real" dentro e fora do palco. O procedimento de criação dramática do teatro documentário está associado à adaptação estética e político-pedagógica de recursos tecnológicos. O objetivo dessa

¹⁹ No original: In documentary theatre, photographs and/ or film project actualities; placards and/ or slides project quotations from source documents; actors and/ or loudspeakers address the audience directly with facts and information; voices of participants in historical events are used on tape/ film.

²⁰ No original: Information becomes the protagonist through a rhetoric of fact [...].

operação reside em que “a tecnologia seja um instrumento primário na transmissão do conhecimento histórico [...] atrelado à cultura de transmissão física e oral do teatro.” (GIORDANO, 2013, p. 11). Os meios tecnológicos servem para materializar no palco, através de evidências documentais, a representação de personagens e eventos históricos como “realmente” aconteceram - como “signo de representação do real no espaço concreto do teatro.” (GIORDANO, 2013, p. 11).

4 CAPÍTULO III. ARQUIVO E MEMÓRIA DA DITADURA EMPRESARIAL-MILITAR BRASILEIRA

4.1 MEMÓRIA E A FORMA DOCUMENTÁRIA

O uso metódico de fontes históricas primárias está presente no teatro documentário e pode cumprir um papel didático importante para o ensino da história da ditadura, atendendo aos princípios do racionalismo pedagógico. Mas a semelhança entre a prática documentária e o ideário do ensino racionalista pode ser estabelecida, ainda, no trabalho de memória (JELIN, 2002) e no uso do depoimento/testemunho como tipo documental que contribui para a construção de um sentido histórico do passado recente a partir de memórias subterrâneas (POLLAK, 1989), uma narrativa produzida pelos sujeitos subalternizados excluídos da ordem do discurso e do circuito de produção da verdade, da memória social.

O teatro documentário foi usado historicamente por Piscator e pelos dramaturgos do *Freie Volksbühne* de Berlin, na década de 1960, para trabalhar temáticas que contribuíssem com a definição de uma memória social sobre o passado nazista da Alemanha. A noção de dever de memória e direito à verdade sobre o passado de uma sociedade relativo a acontecimentos traumáticos - especialmente aqueles ligados ao terrorismo de estado e à violação de direitos humanos - emerge das experiências disruptivas da segunda guerra mundial (LALIEU, 2001). O interesse pelo campo da memória alcança o campo de experimentação do teatro documentário e encontra um terreno propício.

uma nova formulação de dever de memória, relacionada à verdade e justiça, e tendo o holocausto como ‘um modelo de ação para outros grupos que buscam afirmar suas memórias no espaço público [...]’. [...] na América Latina, começa a surgir a questão das memórias no espaço público. Aqui a discussão é a respeito das Ditaduras Militares que se instauraram no Brasil, Uruguai, Argentina e Chile e que tiveram fim na década de 1980. [...] o Holocausto constituiu um modelo para aqueles que, através de suas memórias, denunciaram os crimes perpetrados pelas Ditaduras latino-americanas. (GUAZZELLI, 2019, p.48 apud HEYMANN, 2007, p.20).

A noção de dever de memória foi mobilizada por porta-vozes de quadros mnemônicos diversos, segundo o tempo e o lugar da apropriação dessa ideia. O episódio da história brasileira e latino-americana que foi historicamente tratado de forma análoga pela sociedade civil, por movimentos sociais, acadêmicos e organizações políticas que promoveram algum tipo de militância e trabalho no campo da memória, como paradigma de autoritarismo e violência política foi o das ditaduras (HEYMANN, 2007) de segurança nacional com forte

intervenção imperialista estadunidense, promotoras da ideologia de segurança nacional (PADRÓS, 2009).

Identificamos como Ditaduras de Segurança Nacional os regimes autoritários que se estabeleceram, desde o início dos anos 60, na América Latina, particularmente na região do Cone Sul. Foram ditaduras marcadas por alguns aspectos gerais comuns como, principalmente, a Doutrina de Segurança Nacional, o alinhamento militante junto aos Estados Unidos na política de contenção do comunismo e na defesa dos cânones do capitalismo bem como na concepção de guerra contra-insurgente contra todo questionamento às estruturas nacionais de dominação, o que redundou em uma guerra suja. (PADRÓS, 2009, p.31-32).

O regime inaugurado pelo golpe de 1964 foi apresentado pela historiografia, desde os anos 2000, como expressão de uma suposta precisão conceitual, como “ditadura civil-militar” (MELO, 2012). Esse termo, no entanto, é marcado por notórias insuficiências e foi objeto de discussão entre historiadores e cientistas sociais que buscaram escrutinar aquele momento histórico. Nos referimos, acima, à interpretação de Henrique Serra Padrós a respeito das “ditaduras de segurança nacional”, elaborada originalmente por Maria Helena Moreira Alves. Reconhecemos o valor desse termo que situa ideologicamente o regime em questão, mas optamos pela adoção do conceito de “ditadura empresarial-militar”, como foi proposto por René Dreifuss, por considerar que é capaz de revelar os “nexos reais que articularam o grande capital monopolista com o aparelho de Estado naquela quadra histórica”. (MELO, 2012, p. 39).

Em sua tese, Dreifuss estudou a ação de uma importante organização da sociedade civil o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), constituída, já no final de 1961, por setores empresariais, executivos de empresas e oficiais das Forças Armadas [...]. Essa entidade, que desenvolveu uma intensa campanha de desestabilização do governo João Goulart e de construção de um programa de poder, [...] o cientista político uruguaio buscou entender a ação desta entidade como a de um verdadeiro ‘partido político’ (no sentido gramsciano) do capital multinacional e associado, que havia deitado raízes na estrutura econômica do Brasil desde a década de cinquenta, tornando-se o eixo do processo de acumulação capitalista no país. (MELO, 2012, p. 42-43).

O tema é coerente, portanto, ao ensino racionalista da história. O período da ditadura brasileira (1964-85) oferece exemplos do conflito social exacerbado por uma cultura política autoritária. É possível conhecer as formas e até que ponto interesses privados - nacionais e estrangeiros - podem dirigir uma sociedade em detrimento da coletividade. Mas pode-se, ainda, ficar sabendo sobre as formas de organização e resistência popular à tirania.

O trabalho de composição da peça documentária realizado sobre fontes históricas resguardadas por arquivos da repressão e acervos produzidos pela sociedade civil organizada em resistência ao autoritarismo e ao terrorismo de estado pode operar como dispositivo de ressignificação das memórias sobre a ditadura empresarial-militar brasileira. Para o público, o espaço cênico do teatro documentário produz um espaço de memória temporário/transitório capaz de, durante uma apresentação, ampliar o alcance de lugares de memória comprometidos com o combate ao esquecimento e a permanente reatualização das memórias das ditaduras civis-militares do Cone Sul. A narrativa do fato de uma peça documentária lança mão de reminiscências do passado integrando-as à apresentação como sistemas de signos portadores ou orientadores da recordação sobre um tema, como “nós convocatórios” da memória (STERN, 2002). Neste sentido, a linguagem dramaturgica se manifesta na constituição do espaço cênico, na seleção e exposição de seus elementos, na sua espacialidade. Como uma prática de rememoração, a peça documentária realiza “enquadramentos da memória” (POLLAK, 1989) dentro dos limites traçados pela subjetividade da efêmera comunidade composta pelos performers e pela audiência, pois para que sejam significativas as memórias emanadas desses espaços precisam encontrar correspondências com o seu público, precisam seguir critérios que definem uma memória como “solta” ou “emblemática”, seja pelo projeto de memória com o qual está comprometido ou que resulta vencedor de uma disputa mnemônica (STERN, 2002).

A forma de se entender a memória está sujeita a transformações. Com o advento de tecnologias de escrita que se tornaram hegemônicas entre as práticas de registro histórico e se sobressaíram em relação à oralidade, houve repercussão nas práticas de preservação da memória. Manter um acervo oral baseado nos testemunhos parece propiciar uma circunstância de evidenciação da oralidade (e da memória) como um texto/discurso. Trata-se, também, de uma intenção de conquistar a legitimidade da fala nos espaços onde imperam outros signos, outras formas de discurso e, conseqüentemente, outros sujeitos produtores de memória, porque a forma de produzir lembranças, as práticas da memória, se dá de diferentes formas por diferentes sujeitos em seus determinados espaços. Diante de um cenário de luta pela denúncia, pelo reconhecimento, pela culpabilização (jurídica e moral) e pela consciência histórica dos crimes de lesa humanidade cometidos nos regimes de exceção mantidos pelas ditaduras empresariais-militares dos países do cone sul, é extremamente importante o estabelecimento de espaços de memória que se proponham a reconhecer e trabalhar diferentes

formatos documentais. Essa relevância cresce diante da peculiaridade das práticas de composição dos acervos desse período.

Atualmente, com o resultado de extenuantes trabalhos de memória a partir da sociedade civil – seja através de comissões de verdade, de justiça, dos ‘nunca mais’, de movimentos sociais, pesquisa acadêmica e organizações de familiares – recolheu-se muito material, repleto das vivências, das experiências dos/as atores e atrizes envolvidos/as nessa história (PADRÓS, 2009). Vale pensar no impulso que teve a história oral na América Latina a partir da investigação sobre sua história recente de golpes de estado e autoritarismo. Sob a égide dos operativos de um aparato repressor muito referenciado pela estrutura militarizada e verticalizada/hierarquizada, a mesma logística que estabeleceu um estado de vigilância e de perseguição sistêmicas fez o registro e, conseqüentemente, instaurou uma ordem na inscrição dessa memória (CATELA, 2002). O resultado é uma torrente documental, originalmente voltada para a manutenção do controle civil, saturada pela perspectiva dos funcionários da ditadura e limitada às suas formas de atuação. De forma alguma proporciona uma visão totalizante da conjuntura em que foi produzida e dos/as atores e atrizes sociais envolvidos/as. Mesmo a disponibilidade de tais arquivos da repressão é circunstancial, dada a permanência de forças envolvidas com as ditaduras civis-militares do Cone Sul que se movem na sombra das ainda frágeis e incompletas democracias da região (PADRÓS, 2009). Quando não é suprida a carência de conhecimento sobre esse passado presente, quando não se rompem os cadeados dos porões da ditadura, o que irrompe do subsolo são aquelas memórias não autorizadas, despojadas dos costumeiros santuários nos quais repousam em perenidade as lembranças imperantes – dificilmente erguidas pela experiência popular, do contrário, costumeiramente depositada ali pelo cortejo dos vencedores (POLLAK, 1992). Como uma estratégia de superação da capacidade narrativa dos documentos oficiais e, por que não, de subversão da lógica fundacional das instituições arquivísticas, a produção de testemunhos vem disputar essa batalha de memórias.

Portanto, a produção documentária utiliza largamente essa categoria específica de documento: o testemunho. Através desse material fica evidente a importância das disputas de memórias sobre o passado recente e as possibilidades de fala sobre experiências do período em questão. É importante considerar que “em tempo de lembrar as ditaduras do Cone Sul, outras narrativas presentes em diferentes tipos de documentos vêm alargar o debate sobre a memória e a verdade” (SILVA, 2014). O formato documental do testemunho opera no presente e evidencia o alcance e o poder de atualização da oralidade. Como documento, os

testemunhos são tão vivos quanto os porta-vozes que os produzem, e podem se modificar ao longo do tempo, atendendo às demandas de lutas políticas do presente. A história oral orienta o uso de fontes orais e possibilita a análise dos usos e 'comportamentos' das memórias, compreendendo os testemunhos como documentos biográficos, discursos construídos pelos próprios entrevistados, portadores das suas subjetividades, permitindo o acesso a experiências e modos de pensar dificilmente perceptíveis em documentos oficiais.

A memória desse passado, ao mesmo tempo pelo imperativo da repressão e pela ação da resistência, repousa nas mais diversas reminiscências, oferecendo uma profusão de fontes para a produção de uma peça documentária. Ao passo que são exumados e trazidos a público os detestáveis documentos produzidos pelo acionar repressivo da ditadura, é de interesse coletivo da sociedade civil garantir sua preservação e divulgação. O registro das atividades da polícia política ilustra um sofisticado sistema de vigilância. Os arquivos da repressão cobrem diversos aspectos das vidas de quem foi detido, investigado por suspeita de oposição ao governo ou, ainda, de quem “desapareceu” nesse contexto. São fichas carcerárias, registros de reuniões familiares, documentos de filiação partidária, materiais considerados subversivos, álbuns pessoais, repertório de apresentações musicais, etc. Por outro lado, enquanto permaneciam secretos, a necessidade de fazer ouvir as memórias silenciadas das vítimas da ditadura, acompanhada do temor pela repetição da história, promoveu um movimento de coleta de depoimentos e formação de acervos alternativos por parte da sociedade civil organizada. A conformação de arquivos com memórias voluntárias de sobreviventes da ditadura provoca uma mudança de perspectiva, e a história passa a ser contada desde as celas, dos tanques, das algemas, das amarras.

4.2A DITADURA EMPRESARIAL-MILITAR EM SALA, A HISTÓRIA EM CENA

O emprego da arte, da ciência e da tecnologia como instrumentos para promoção da luta social de libertação das classes oprimidas está presente tanto no ensino racionalista como no teatro documentário. Essa característica possibilita a exploração dos recursos informacionais oferecidos pela tecnologia da comunicação do século XXI, com o intuito de realizar a função social dos novos espaços de memória virtuais. O ambiente virtual como plataforma para espaços de memória lança questões novas ou reelaborações de antigos problemas como a tensão entre a lembrança e o esquecimento, a veracidade das informações em trânsito e a constante reatualização dessas informações. O ciberespaço pode cumprir um

papel social importante em direção à “distribuição igualitária do conteúdo informacional e a construção de uma memória social”. (LAZZARIN; NETTO; SOUSA, 2015, p. 27). É indispensável, no entanto, que a discussão sobre democratização da informação através do ciberespaço, derrube qualquer afirmação inocente e otimista, realizando uma contundente crítica anticapitalista da internet. A internet não é pública, o acesso a tudo o que está no seu domínio é mediado por empresas que detém servidores e lucram com a comercialização dessa informação. O ciberespaço não é um ambiente livre, do contrário, opera de formas perversas como instrumento de dominação capitalista; uma alternativa livre depende de raros servidores autônomos da classe trabalhadora. Ainda que a classe trabalhadora possa educar-se no sentido de explorar o potencial de ferramentas de acesso à informação, o ciberespaço não realiza espontaneamente a promessa de democratização, da mesma forma que a justiça e o Estado de direito burguês liberal não realiza a promessa de democratização da política.

O ciberespaço proporciona a desterritorialização dos signos e problematiza os lugares de colecionamento de memórias. Pode facilitar a apropriação e ressignificação dos conteúdos da memória através da ação política, artística e pedagógica para construção de uma memória social crítica do nosso passado recente, contribuindo para formação de indivíduos livres. Portanto, apenas submetido à crítica anticapitalista e apropriado pelo movimento de emancipação das classes subalternas o ciberespaço pode se tornar “um ambiente apropriado para a construção, preservação e disseminação da memória social e coletiva, com a vantagem do acesso livre” ao “estoque de informação das pessoas depositárias da memória social e do saber da comunidade.” (LAZZARIN; NETTO; SOUSA, 2015, p. 27). No presente, o acesso a arquivos digitalizados - matéria prima para a produção documentária - é possível através da integração, em rede, de acervos mantidos por instituições públicas e privadas como o Memorial da Anistia²¹, Comitê Brasileiro Pela Anistia - CBA²², Arquivo Edgard Leuenroth - AEL Digit@l²³, Acervo do Departamento Estadual de Ordem Política e Social de São Paulo

²¹ Disponibiliza conteúdo sobre o processo de Anistia realizado em 1979, arquivos da Comissão da Anistia, do Movimento Feminino Pela Anistia, do Comitê Brasileiro pela Anistia. Disponível em: <<http://memorialanistia.org.br/>>. Acesso em 30 nov. 2019.

²² Disponibiliza documentos relativos às atividades administrativas da entidade, às atividades de divulgação e apoio aos presos e famílias, biografias, depoimentos, correspondência, manuscritos, informações sobre presos políticos, cartazes, panfletos, periódicos, etc.. Disponível em: <<https://www.ael.ifch.unicamp.br/ael-digital/comit%C3%AA-brasileiro-pela-anistia-cba>>. Acesso em 30 nov. 2019.

²³ Hospedagem para o acervo Brasil: Nunca Mais (BNM). Disponibiliza os processos dos presos políticos pela ditadura empresarial-militar depositados nos arquivos do Superior Tribunal Militar e Supremo Tribunal Federal; estudos sobre a tortura, transcrição de depoimentos, materiais apreendidos pela polícia política como prova de subversão. Disponível em: <<https://www.ael.ifch.unicamp.br/ael-digital/brasil-nunca-mais-bnm>>. Acesso em 30 nov. 2019.

(DEOPS/SP)²⁴, Acervo do Departamento de Ordem Política e Social de Santos²⁵, Acervo do Departamento de Comunicação Social (DCS)²⁶, Memórias Reveladas - Centro de Referência das Lutas Políticas no Brasil do Arquivo Nacional²⁷, entre outros, no Brasil e no Cone Sul.

O trabalho de facilitação da pesquisa histórica realizado pelo professor – plasmado na informação a respeito dos lugares de memória e na operação fundamental da crítica às fontes - constitui o primeiro passo para a produção documentária, prática necessariamente coletiva. O recurso a acervos virtuais é oportuno para a viabilização do acesso a lugares de memória quando as dificuldades impostas pela fragmentação do espaço urbano promovidas pela produção espacial da reprodução capitalista e da urbanidade burguesa separam as filhas da classe trabalhadora dos aparelhos de cultura nas cidades. Iniciadas no exercício de busca e coleção arquivística, o conjunto das estudantes se tornam uma comunidade de autoras que, segundo critérios de auto organização, atravessados por seus desejos individuais e pela necessidade coletiva, se debruça sobre diferentes aspectos de um mesmo fenômeno que tematiza a obra teatral em concepção. O produto da pesquisa de cada um desses grupos de trabalho é, em seguida, socializado para proceder à montagem da dramaturgia documentária a partir do conjunto heterogêneo de fontes primárias reunidas e da reflexão sobre o cruzamento das informações e dos discursos produzidos por distintos sujeitos históricos. Esse procedimento deve oferecer as condições para a produção de uma narrativa épica, representativa das forças sociais em jogo no quadro histórico encenado; narrativa cuja forma e conteúdo realizem a tarefa da escola crítica no campo da arte, contribuindo para o desenvolvimento da força social da classe trabalhadora através da formação histórica e da produção de um autoconhecimento crítico sobre o passado e, conseqüentemente, das permanências apreensíveis no presente.

²⁴ Compõe o conjunto de acervos da Memória Política e Resistência do Arquivo Público do Estado de São Paulo. Disponibiliza documentação entre 1924 e 1983. Disponível em: <<http://www.arquivoestado.sp.gov.br/memoriapolitica/>> Acesso em 30 nov. 2019.

²⁵ Compõe o conjunto de acervos da Memória Política e Resistência do Arquivo Público do Estado de São Paulo. Parte integrante do acervo do DEOPS/SP, recolhida em 2010, até então mantida ilegalmente no Palácio da Polícia de Santos. Disponível em: <<http://www.arquivoestado.sp.gov.br/memoriapolitica/>> Acesso em 30 nov. 2019.

²⁶ Compõe o conjunto de acervos da Memória Política e Resistência do Arquivo Público do Estado de São Paulo. Disponibiliza documentos referentes à vigilância política e social da polícia sobre população civil após o final da ditadura empresarial-militar. Disponível em: <<http://www.arquivoestado.sp.gov.br/memoriapolitica/>> Acesso em 30 nov. 2019.

²⁷ Memórias Reveladas - Centro de Referência das Lutas Políticas no Brasil do Arquivo Nacional. Disponibiliza arquivos sobre as lutas de resistência à ditadura militar que compreende o período da década de 1960 a 1980. Disponível em: <<http://pesquisa.memoriasreveladas.gov.br/mrex/consulta/login.asp>>. Acesso em 30 nov. 2019.

A relação dos indivíduos com o “conhecimento da ciência da história está sempre determinado, pela relação à aplicação prática, do saber histórico elaborado pela pesquisa”. (RÜSEN, 2007, p.85). A formação²⁸ histórica acontece através do conhecimento produzido pela pesquisa documental realizada no processo de criação de uma peça documentária. Existe nesse processo uma similaridade com a ideia racionalista do ensino integral, que concebe o trabalho como uma via de acesso à educação e produção do conhecimento; no caso do ensino de história, o trabalho científico, o trabalho arquivístico e de história oral. Segundo essa perspectiva, considera-se a “práxis como fator determinante da ciência”. (RÜSEN, 2007, p.85). Através da prática da pesquisa histórica de forma reflexiva, é possível apreender os dispositivos de produção do discurso sobre o passado. As condições para o desenvolvimento de um espírito crítico são criadas através da prática da produção documentária, ao “reconhecer nela a possibilidade dos procedimentos especificamente científicos e dos pontos de vista reguladores que se lhe aplicam.” (RÜSEN, 2007, p.86).

Podemos vislumbrar uma amostra do potencial formativo da pesquisa arquivística, simulando os primeiros passos da composição de uma peça documentária a respeito da ditadura empresarial-militar brasileira com estudantes da cidade de Florianópolis. Suponhamos que essas autoras desejem conhecer e informar uma realidade que as toca mais imediatamente e decidam produzir uma narrativa teatral e histórica baseada nos fatos da ditadura ocorridos na sua região, aqueles acontecimentos que podem ter atravessado a vida de seus familiares ou conferido algum sentido particular a certos lugares da cidade onde vivem, trabalham e estudam. Santa Catarina, portanto, seria, grosso modo, o palco dessa história. Ao recorrer aos acervos supracitados, buscando pelo nome do seu estado poderiam descobrir, observando as publicações da Comissão da Anistia - coleção que constitui parte dos Documentos Brasil Nunca Mais, um dos fundos documentais dos quais é composto o acervo do Memorial da Anistia -, que o território catarinense foi palco de uma operação repressiva chamada Barriga Verde. Realizando uma avaliação sobre a fonte, conheceriam uma das formas de ação política da sociedade civil engajada na luta pelos direitos humanos, na denúncia do terrorismo de Estado e no movimento de responsabilização e reparação dos crimes de lesa-humanidade cometidos sistematicamente pela ditadura brasileira. A consulta ao

²⁸ “O que se entende aqui por processos de aprendizado vai bem além dos recursos pedagógicos do ensino escolar de história (quase sempre conotado com o termo ‘didática’). ‘Aprender’ significa, antes, uma forma elementar da vida, um modo fundamental da cultura, no qual a ciência se conforma, que se realiza por ela e que a influencia de forma marcante. O que se pode alcançar, aqui, por intermédio da ciência, é enunciado pela expressão clássica ‘formação’.” (RÜSEN, 2007, p.87).

documento com os resultados da Caravana da Anistia realizada em Florianópolis (ANEXO A)²⁹, oferece informações a respeito da referida operação. No dia 4 de novembro de 1975, uma ação articulada do DOI-Codi³⁰ e do Exército realizada em cidades catarinenses, se estendendo ainda por outros estados, efetuou a prisão de 42 pessoas, acusadas de pertencerem ao PCB. Esses “prisioneiros foram torturados, com métodos como pau-de-arara, choques elétricos e empalhamento”, estratégia que, segundo os torturadores, “visava obter provas para a instauração de um inquérito ‘dentro da lei’”.³¹ Entre os presos, 31 pertenciam à Juventude do MDB, único partido de oposição ao regime militar. O “município mais atingido em SC foi o de Criciúma, onde existia um antigo e bem articulado trabalho junto aos mineiros de carvão”, enquanto na capital “foram presos principalmente intelectuais, estudantes e bancários”.³²

Os presos foram levados para o quartel do 63º Batalhão da Infantaria do Comando do Exército, no bairro do Estreito, em Florianópolis. Transferidos para a Circunscrição Militar da Região Sul, em Curitiba, passaram por sessões de tortura, registradas em fotos e depoimentos. [...] A justificativa oficial da operação era desarticular um suposto movimento clandestino de reorganização do PCB que estava proscrito.³³

Tratava-se de uma reação ao crescente movimento de oposição ao regime observado nos resultados das eleições legislativas de 1974, favoráveis ao MDB. Entre os parlamentares eleitos, havia a presença expressiva de quadros pecebistas. Embora tenha funcionado como instrumento bárbaro de manutenção da ordem ditatorial, a operação Barriga Verde não terminou com mortes. Esse caso de forma alguma dirime a brutalidade do regime, sendo, ao contrário, testemunho da violência e do arbítrio que pairava especialmente sobre a classe

²⁹ 19ª CARAVANA. A Operação Barriga Verde. In: COELHO; ROTTA, V. Caravanas da Anistia: o Brasil pede perdão. Brasília: Ministério da Justiça; Florianópolis: Comunicação, Estudos e Consultoria, 2012. Disponível em: <<http://www.docvirt.com/docreader.net/DocBNM/72918>>. Acesso em: 30 jan. 2020.

³⁰ “Durante a ditadura militar, além do Serviço Nacional de Informações (SNI) e dos serviços secretos das Forças Armadas (Centro de Informações do Exército – CIE, Centro de Segurança de Informações da Aeronáutica – CISA, e Centro de Informações da Marinha – CENIMAR), outros órgãos davam sustentação ao sistema repressivo, como a Polícia Federal, e no âmbito estadual, as Delegacias de Ordem Política e Social (DOPS). Em julho de 1969, em São Paulo, a Operação Bandeirantes (Oban) surgiu para concentrar as ações repressivas no comando do Exército. Essa estrutura foi extinta em 1970, para dar lugar ao Centro de Operações de Defesa Interna (CODI) e ao Destacamento de Operações de Informações (DOI) instalados nas principais capitais do país. Conhecidos à época pela sigla DOI-CODI, foram os locais por onde passaram milhares presos e onde ocorreu a maioria dos casos de execuções e desaparecimentos forçados de opositores ao regime”. CARDIA, Mirian Lopes. DOI-CODI. **Arquivo Nacional – Ministério da Justiça e Segurança Pública**. Disponível em: <<http://www.arquivonacional.gov.br/br/difusao/arquivo-na-historia/696-doi-codi.html>>. Acesso em: 30 jan. 2020.

³¹ Idem.

³² Idem.

³³ Idem.

trabalhadora. Outros documentos reafirmam esse caráter do nosso passado recente. É o caso de um panfleto do Comitê Brasileiro pela Anistia (CBA) - documento pertencente ao fundo do Comitê Brasileiro pela Anistia, integrante do acervo mantido pelo Arquivo Edgar Leuenroth. Este documento da campanha pela anistia dos presos políticos comunica a dimensão da repressão à organização e à prática política, com números baseados em uma vasta coleção documental³⁴ relativa à atuação da sociedade civil contra o autoritarismo e a violência da ditadura empresarial-militar brasileira.

[...] brasileiros que foram punidos pelos governos militares a partir de 1964, por razões políticas, actualmente existem em torno de: 4 mil cassados. 200 presos. 300 desaparecidos ou mortos. 100 banidos (vivendo fora do Brasil para não serem presos). 10 mil exilados (vivendo fora do Brasil para não serem presos). Como vê, em torno de 15 mil brasileiros, estão sofrendo punições por terem lutado contra o governo brasileiro depois de 1964. Entre eles, existem padres, freiras, cientista, professores, estudantes, operários e militares. Estas pessoas lutaram politicamente contra o governo que faz os ricos ficarem mais ricos e os pobres mais pobres. (ANEXO B).³⁵

Após apreender alguns discursos dos movimentos de oposição, as autoras poderiam, então, proceder à consulta de documentos de outra ordem, aos arquivos da repressão. O fundo referente aos documentos produzidos pelo Serviço Nacional de Informações (SNI), do acervo Memórias Reveladas mantido pelo Centro de Referência das Lutas Políticas no Brasil do Arquivo Nacional, oferece evidências históricas dessa natureza. Aí pode-se encontrar um extenso dossiê composto por documentos internos e confidenciais produzidos pela agência de Curitiba do SNI (AC/SNI) que reúne informações sobre os 42 indiciados no Processo nº 749/75, referente à Operação Barriga Verde (1975).³⁶ O ofício intitulado Informação nº 0597/116/ACT/78 (ANEXO C)³⁷, emitido em 19 de junho de 1978, informa que os indiciados,

³⁴ A caracterização desse acervo pode ser consultada no seu inventário, disponível em:

<https://www.ael.ifch.unicamp.br/system/files/ael-digital/Fundo%20Comit%C3%AA%20Brasileiro%20Pela%20Anistia%20-%20CBA/cba_inventario_0.pdf>.

Acesso em: 30 jan. 2020.

³⁵ CBA - FRAÇÃO SUL DE SANTA CATARINA. Você sabe o que é anistia?. Criciúma, s/d. Disponível em:

<https://www.ael.ifch.unicamp.br/system/files/ael-digital/Fundo%20Comit%C3%AA%20Brasileiro%20Pela%20Anistia%20-%20CBA/cba_producao_nucleos_santa_catarina_p004.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2020.

³⁶ O produto da microfilmagem desse documento está disponível, digitalizado, em três arquivos, sob o código de referência “BR DFANBSB V8.MIC, GNC.NNN.81001200”. Para acessar essas fontes, basta usar o código de referência na ferramenta de pesquisa do acervo digital Memórias Reveladas - Centro de Referência das Lutas Políticas no Brasil do Arquivo Nacional. Disponível em:

<http://pesquisa.memoriasreveladas.gov.br/mrex/consulta/resultado_pesquisa_pdf.asp>. Acesso em: 30 jan. 2020.

³⁷ Informação nº 0597/116/ACT/78, Serviço Nacional de Informações - Agência Curitiba (AC/SNI), 19 de junho de 1978.

perseguidos e acusados de envolvimento com a tentativa de reestruturação do Partido Comunista Brasileiro (PCB) em Santa Catarina, foram julgados pelo Conselho Permanente de Justiça para o Exército (CPJEX) da 5ª Circunscrição Judiciária Militar (CJM), sendo 16 deles condenados a cumprir de 2 a 4 anos de reclusão, conforme estabelecido pelo Art. 43 do Decreto-Lei nº 898, de 29 de setembro de 1969.³⁸ As outras 26 pessoas foram absolvidas, depois de submetidas ao acionar do terrorismo de Estado que caracterizou a Operação Barriga Verde. Em resposta à solicitação do Ten-Cel Chefe Interino da ACT/SNI, Zuiderzee Nascimento Lins (ANEXO D),³⁹ o Substituto de Juiz Auditor da 5ª CJM, Darcy Ricenti encaminha (ANEXO E)⁴⁰ cópias da sentença desse processo, proferida em 10 de fevereiro de 1978, exhibe um relatório da investigação que detalha a atividade política de militantes pecebistas em Criciúma, Joinville e Florianópolis, de 1967 a 1975. Este documento (ANEXO F)⁴¹ que registra a decisão da justiça militar em realizar a prisão preventiva e interrogação dos indiciados,

[...] os quais formaram o Comitê Estadual do partido comunista de Santa Catarina, e reuniam-se constantemente com objetivos contrários e prejudiciais à Segurança Nacional, com a infiltração de seus militantes nos setores políticos e estudantil, de acordo com os termos da denúncia.⁴²

Contudo, também faz registrar a alegação destes de que “suas declarações no inquérito foram obtidas por coação física e moral, e outros tipos de constrangimentos”.⁴³ Desse modo, através da tortura denunciada pelas vítimas do terrorismo do Estado ditatorial, o acionar repressivo suplementa a sua coleção de informações sobre a atividade política de oposição à ditadura. A terrível degradação experimentada pelas vítimas da perseguição política e da repressão violenta pode ser percebida mesmo através da redação higiênica dos ofícios produzidos pelos agentes da ditadura. Se essas fontes, por sua procedência, procuram ocultar a arbitrariedade e a ilegalidade do acionar repressivo, não deixam de descrever as

³⁸ “Art. 43 - Reorganizar ou tentar reorganizar de fato ou de direito, ainda que sob falso nome ou forma simulada, partido político ou associação, dissolvidos por força de disposição legal ou de decisão judicial, ou que exerça atividades prejudiciais ou perigosas à segurança nacional, ou fazê-lo funcionar, nas mesmas condições, quando legalmente suspenso: Pena: reclusão, de 2 a 5 anos”. (Informação nº 0597/116/ACT/78, AC/SNI, 19 de junho de 1978).

³⁹ Ofício nº 0266/116/ACT/78, Serviço Nacional de Informações - Agência Curitiba (AC/SNI), 11 de maio de 1978.

⁴⁰ Ofício nº 498, 5ª Circunscrição Judiciária Militar, Curitiba, 23 de maio de 1978.

⁴¹ SENTENÇA Processo nº 749, 5ª Circunscrição Judiciária Militar, Curitiba, 10 de fevereiro de 1978.

⁴² Idem.

⁴³ Idem.

consequências e as reiterações dos atos de lesa-humanidade praticados contra os presos políticos. Exemplo disso pode ser apreendido pela leitura do prontuário de Roberto João Motta (ANEXO G),⁴⁴ observando as seções relativas ao período em que esteve preso no antigo Manicômio Judiciário do Estado (de 10 de fevereiro até 11 de junho de 1976, quando as autoridades da 5º CJM decidiram autorizar a transferência do prisioneiro para Instituto São José, mantendo a prisão preventiva) (ANEXO G)⁴⁵, criado em 1971, anexo à penitenciária da Agrônômica, atualmente Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico de Santa Catarina (HCTP), subordinado à Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania (PALUDO, 2017).

O paciente foi internado pela 1ª vez no Manicômio Judiciário em 05/12/1975, portador de uma síndrome depressiva, obtendo alta melhorado em 23/01/76. Reinternou-se em 05/03/76, apresentando idéias de cunho persecutório, pronunciadas e persistentes, acrescidas de alucinações auditivas, fazendo supor o diagnóstico de 'reação paranoide aguda'. Na data de 08/03/76 fez tentativa de auto-extermínio, praticando cortes em ambos os punhos, repetindo a tentativa em 09/04/76, tentou atear fogo no colchão e praticou atos de agressão, batendo seu crânio contra a parede. (ANEXO G).⁴⁶

⁴⁴ Prontuário nº 53.467. Serviço Nacional de Informações - Agência Curitiba (AC/SNI). Prontuário relativo ao indiciado Roberto João Motta.

⁴⁵ TELEX 315/76-ACT/SNI, de 15 de março de 1976; ENC 545/76 DCI/SSI/SC, de 18 de junho de 1976, integrantes do Prontuário nº 53.467 AC/SNI.

⁴⁶ TELEX 169/76 AC/SNI, de 31 de maio de 1976, integrante do Prontuário nº 53.467 AC/SNI.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exame científico e racional ao qual a pedagogia racionalista submete os fenômenos sociais encontra semelhança com o objetivo do teatro documentário de representar o real em cena. Em qualquer um dos casos, a realidade é compreendida como resultado dinâmico do jogo entre forças sociais antagônicas e os dispositivos de reprodução ou de revolução social são abordados “de baixo”, de uma perspectiva da classe trabalhadora. Autodeclarado inimigo do pensamento dogmático, o programa libertário da Escola Moderna - modelo para as escolas operárias que adotaram o modelo racionalista - tinha como horizonte a formação de indivíduos intelectualmente autônomos que contribuiriam com o desenvolvimento coletivo da sociedade livre. No teatro documentário, a comunidade que se forma em torno da apresentação torna-se a reificação de um breve ensaio societário de característica antiautoritária: a enunciação da narrativa documentária do fato não impõe uma verdade, ao contrário, submete fontes documentais primárias ao juízo e a interpretação livre da audiência. A forma documentária preconiza uma reeducação do palco e do público e, assim como os professores da Escola Moderna deixam de ser mestres dos alunos para se tornarem os facilitadores da sua relação com o conhecimento, ambas as práticas promovem a participação e a educação política em direção à autonomia, estabelecendo novas formas de relacionar os sujeitos envolvidos.

Enquanto ferramenta didática para o ensino racionalista de história, a prática do teatro documentário possibilita a crítica ideológica através do método e da forma. O processo de construção de um conhecimento histórico a partir da produção de uma cena documentária, da representação do passado realizada no presente - uma construção, resultado do trabalho documentário de seleção e ordenação de fontes históricas -, evidencia a operação de poder do arquivo e do discurso histórico. A prática documentária de presentificação do passado produz uma representação possível e parcial da realidade. O conhecimento a respeito do método da produção documentária pode contribuir para o desenvolvimento de um pensamento crítico nos sujeitos ativos nesse processo, especialmente em relação à história.

A ruptura do teatro épico com técnicas de atuação de personificação, praticando em seu lugar formas de representação, aproxima a sua linguagem dramática da ciência da história quando deixa de realizar a imitação da ação e gerar personagens fictícios.

‘A referência por meio de vestígios retira algo da referência metafórica comum a todas as obras poéticas, na medida em que o passado só pode ser reconstruído pela imaginação’. Ele é uma probabilidade. [...] A probabilidade é uma operação imaginária que gera um conhecimento descontínuo e fragmentário, o con-
 ‘A referência por meio de vestígios retira algo da referência metafórica comum a todas as obras poéticas, na medida em que o passado só pode ser reconstruído pela imaginação’. Ele é uma probabilidade. [...] A probabilidade é uma operação imaginária que gera um conhecimento descontínuo e fragmentário, o conhecimento histórico. (MARTINI, 2004, p. 3 apud RICOEUR, 1994, p. 125).

A característica da narrativa histórica do teatro documentário que potencializa seu potencial formativo/educativo é a exploração estética da operação probabilística da construção do conhecimento histórico realizada em cena. A peça documentária cria um espaço educativo ao oferecer para o público os meios de interpretação de fontes históricas, oportunizando o reconhecimento do processo de produção do conhecimento histórico como “movimento da imputação causal singular ligada a uma questão probabilística. Ela isola e interroga um conjunto de vestígios, do ponto de vista da causalidade narrativa (um por causa do outro) e da causalidade explicativa (análise de fatores ou leis probabilísticas).” (MARTINI, 2004, p. 3).

Entre os efeitos da formação histórica promovida pela pesquisa documentária está a compreensão dos movimentos históricos das forças em ação na sociedade; a apreensão da dialética serial do poder (SAIEGH, 2017), como a metáfora do jogo: a realidade como resultado possível, contingente e mutável das relações de poder na sociedade. Essa ideia leva à compreensão do poder como prática, dissolvido na sociedade e produzindo diferentes formas de dominação.

A ideia da educação integral anarquista - que orienta a equivalência do desenvolvimento mental e físico, assim como entre o trabalho manual e intelectual - no ensino racionalista encontra semelhanças com a formação dos *performers* da peça documentária, cuja apresentação repousa sobre uma estrutura ternária na qual estão intrinsecamente relacionados o texto, o corpo e a tecnologia. As emoções também são objeto da ação educativa integral. Do mesmo modo, a importância política do teatro documentário depende diretamente do seu êxito pedagógico. A linguagem dramática oferece operações afetivas, da ordem do sensível, que ao mesmo tempo atendem à carência da vida cultural entre a classe operária e contribuem com a apropriação dos sentidos das teses encenadas. Nesse aspecto aproxima-se da posição do racionalismo pedagógico quanto ao valor da relação entre razão e emoção nos processos de aprendizagem. Mas talvez esteja na busca por uma narrativa do fato legitimada pelo trabalho

documental a semelhança com um método racional e científico de ensino da história de exploração e de luta da classe trabalhadora.

O sentido histórico da ação coletiva, do apoio mútuo e da colaboração como força diretora da humanidade - podendo, no entanto, ser instrumentalizada tanto em favor como em prejuízo da coletividade - veiculado pelo ensino racionalista de história encontra demonstração empírica nas produções coletivas de peças documentárias. A concepção e a reificação de uma performance documentária exige do processo dramático um movimento de ampliação, demanda um trabalho coletivo e interdisciplinar. Quando Piscator assume que a peça documentária não pode ser produzida individualmente, por exigir uma interpretação da realidade na direção da totalidade, dependendo dos saberes mais diversos em cooperação, o diretor está concordando com a concepção anarquista da história como o caudal dos conhecimentos e das obras da humanidade através do tempo.

O teatro documentário foi tradicionalmente considerado um veículo de aprendizado, apresentando um potencial pedagógico e terapêutico especialmente no campo da memória, trabalhando sobre acontecimentos traumáticos e conflituosos. A educação histórica através do teatro documentário pode servir-se da sua capacidade de “superar divisões, de promover consciência cultural e solidariedade.” (MORRIS, 2014, p. 1). Compreendemos que a prática do teatro documentário recebeu diversas influências, difundiu-se em escala mundial e respondeu às condições e os interesses próprios de cada tempo e lugar até o início do século XXI. Julgamos interessar ao ensino racionalista de história o potencial mnemônico das técnicas do teatro documentário quando comprometidas com a perspectiva classista do teatro épico piscatoriano.

A pedagogia racionalista, assim como a ação educativa promovida no seio do movimento dos trabalhadores através do teatro operário, não preconizava a conciliação dos interesses antagônicos da sociedade de classes, como pretendia o ensino religioso e patriótico oferecido pela igreja e pelas repúblicas liberais. Do contrário, através de um movimento de apropriação autônoma da produção do conhecimento e das ações educativas pelas classes oprimidas, o ensino de história deveria evidenciar as relações de dominação que operam nas sociedades, com o objetivo de contribuir para a emancipação da classe trabalhadora. Trata-se, por certo, de um projeto de sociedade harmônico, porém radicalmente oposto ao horizonte político limitado às pautas toleradas pela ideologia liberal, sem oferecer uma confrontação abertamente anticapitalista.

O princípio de produção de autonomia, que constitui o espírito livre pensador do racionalismo pedagógico, inscrito no conjunto das concepções anarquistas de educação, pode promover um movimento de sofisticação e superação do método bancário que constitui a forma aparelhada - autoritária e, portanto, heterônoma, alheia aos estudantes enquanto objetos da pedagogia depositária - de ações educativas no movimento operário. Apesar das ideias de Piscator de promover a educação e a participação política, de fazer do parlamento uma metáfora da assembleia criada na ocasião do teatro político, a autonomia política e econômica, dependente da direção da elite de um partido ou governo, compromete a autonomia pedagógica de um projeto educacional. A propaganda é bancária. Uma sociedade revolucionária que mantenha a prática da educação como instrumento alienador "ou se equivocou nesta manutenção ou se deixou 'morder' pela desconfiança e pela descrença nos homens". (FREIRE, 1983, P. 76).

Exatamente porque não podemos aceitar a concepção mecânica da consciência, que a vê como algo vazio a ser enchido, um dos fundamentos implícitos na visão 'bancária' criticada, é que não podemos aceitar, também, que a ação libertadora se sirva das mesmas armas de dominação, isto é, da propaganda, dos slogans, dos 'depósitos'. (FREIRE, 1983, p. 77).

O projeto de sociedade que buscamos associar à ação educativa do teatro documentário prevê uma harmonia fundada sobre liberdade, igualdade e autonomia. Por isso, assim como na Escola Moderna, onde se praticava a coeducação de classes, o ensino de história deve abordar o passado de forma crítica, científica e a partir da perspectiva das trabalhadoras - entendidas como as verdadeiras produtoras do legado histórico dos povos: uma história vista de baixo. As divisões que devem ser superadas pelo trabalho de memória do teatro documentário são aquelas produzidas pelo monopólio das classes dominantes sobre os dispositivos de produção da verdade e pela fragmentação da classe trabalhadora, amplificada pela reprodução social capitalista.

O trabalho metódico da produção da peça documentária realizado sobre fontes históricas, aliado à funcionalidade educativa dessa forma teatral, oferecem um meio de educação histórica coerente com os princípios do ensino racionalista da história e particularmente adequado à temática da ditadura empresarial-militar brasileira, assunto matizado por memórias difíceis e abundantemente abastecido por acervos diversos.

FONTES

19ª CARAVANA. A Operação Barriga Verde. In: COELHO; ROTTA, V. Caravanas da Anistia: o Brasil pede perdão. Brasília: Ministério da Justiça; Florianópolis: Comunicação, Estudos e Consultoria, 2012.

BOLETÍN de la escuela moderna, Barcelona, n. 1, ano 1, 30 out. 1901.

BOLETÍN de la escuela moderna, Barcelona, n. 5, ano 1, 31 mar. 1902.

CBA - FRAÇÃO SUL DE SANTA CATARINA. Você sabe o que é anistia?. Criciúma, s/d.

FERRER Y GUARDIA, Francisco. A Escola Moderna. Piracicaba: Ateneu Diego Giménez (COB-AIT), 2010.

INFORMAÇÃO nº 0597/116/ACT/78, Serviço Nacional de Informações - Agência Curitiba (AC/SNI), 19 de junho de 1978.

JACQUINET, Clemência. História universal. Biblioteca de Educação Racional (trad. Emília de Araújo Pereira). Lisboa: Guimarães e cia. Editores, 1914.

JACQUINET, Clemencia. Compendio de historia universal. Volume 2. Publicaciones de la Escuela Moderna. Barcelona: La Campana y L'Esquella, 1902.

OFÍCIO nº 0266/116/ACT/78, Serviço Nacional de Informações - Agência Curitiba (AC/SNI), 11 de maio de 1978.

OFÍCIO nº 498, 5ª Circunscrição Judiciária Militar, Curitiba, 23 de maio de 1978.

PISCATOR, Erwin. Teatro político. Buenos Aires: Editorial Futuro, 1957.

PRONTUÁRIO nº 53.467. Serviço Nacional de Informações - Agência Curitiba (AC/SNI).

RÉSOLUTIONS du Congrès de l'Internationale Anti-autoritaire (Saint-Imier, 15-16 set. 1872). Disponível em: <<http://www.panarchy.org/jura/saintimier.html>>. Acesso em: 30 nov. 2019.

SENTENÇA Processo nº 749, 5ª Circunscrição Judiciária Militar, Curitiba, 10 de fevereiro de 1978.

REFERÊNCIAS

BARKER, Clive Barker. Popular Theatre. In: CHAMBERS, Collin (Coord.). The Continuum Companion to Twentieth-Century Theatre. Londres: Continuum, 2002.

BERTHIER, René. Anarquismo e sindicalismo: Os debates sobre a herança de Bakunin antes da Grande Guerra. 4 nov. 2015. Disponível em: <<https://www.anarkismo.net/article/28682>>. Acesso em: 30 nov. 2019.

BRANDT, George. Epic Theatre. In: CHAMBERS, Collin (Coord.). The Continuum Companion to Twentieth-Century Theatre. Londres: Continuum, 2002.

BRAY, Mark; HAWORTH, Robert H. Anarchist education and the Modern School: a Francisco Ferrer reader. Oakland: PM Press, 2019.

CATELA, Ludmila. El mundo de los archivos. In.: JELIN, Elizabeth; CATELA, Ludmila da Silva. Los archivos de la represión: documentos, memoria y verdade. Madrid, 2002, p. 85-114.

CORRÊA, Felipe. Surgimento e breve perspectiva histórica do anarquismo (1868-2012). Faísca Publicações Libertárias, 2013.

DAVIES, Cecil William. Theatre for the People: The Story of the Volksbühne. Manchester: Manchester University Press, 1977.

DAVIES, Cecil William. The Volksbühne movement: a history. New York: Routledge, 2013.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GIORDANO, Davi. Breve ensaio sobre o conceito Teatro Documentário. **Inhumas**, ano 1, n. 5, jul. 2013. Disponível em: <<https://performatus.net/estudos/teatro-documentario/>>. Acesso em: 30 nov. 2019.

- GUAZZELLI, Dante Guimaraens. O dever de memória e o historiador: uma análise de dois casos brasileiros. **Mosaico**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 46 - 68, out. 2010. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/mosaico/article/view/62792>>. Acesso em: 30 nov. 2019.
- HEYMANN, Luciana Quillet. “O dever de mémoire na França contemporânea: entre memória, história, legislação e direitos”. In: GOMES, Ngela de Castro (coord.). *Direitos e cidadania: memória, política e cultura*. Rio de Janeiro: FGV, 2007, pp. 15-43.
- IAMAMOTO, Sue A. S. Memória coletiva e movimentos sociais: um encontro de dois campos teóricos. In: 41º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 2017, Caxambú. Anais do 41º Encontro Anual da Anpocs. Disponível em: <<https://www.anpocs.com/index.php/papers-40-encontro-2/gt-30/gt11-15/10700-memoria-coletiva-e-movimentos-sociais-um-encontro-de-dois-campos-teoricos/file>>. Acesso em: 30 nov. 2019.
- JELIN, Elizabeth. *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI, 2002.
- LALIEU, Olivier. “L’invention du “devoir de mémoire””. **Vingtième Siècle Revue d’Histoire**, 69, janvier-mars 2001, p. 83-94.
- LAZZARIN, Fabiana A.; AZEVEDO NETTO, Carlos X. de; SOUSA, Marckson R. F. de. Informação, memória e ciberespaço: considerações preliminares no campo da Ciência da Informação no Brasil. **Transinformação**, 2015, vol.27, n.1, pp.21-30. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tinf/v27n1/0103-3786-tinf-27-01-00021.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2019.
- MALLY, Lynn. *Revolutionary Acts: Amateur Theater and the Soviet State, 1917-1938*. New York: Cornell University Press, 2000.
- MARIN, Dolors Silvestre. Diversos articles a la revista *Natura*, on exposa les seves línies pedagògiques (Barcelona, 1900-1902). **Diccionari Biogràfic de Dones**. 02 out. 2010. Disponível em: <http://dbd.cat/fitxa_biografies.php?id=4050>. Acesso em 30 nov. 2019.
- MARTINEZ DE SAS, María Teresa; PAGÈS I BLANCH, Pelai (Coord.). *Diccionari biogràfic del moviment obrer als països catalans*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona; Publicacions de l’Abadia de Montserrat, 2000.
- MARTINI, Maria Luiza. Teatro e história, uma experiência de historiografia. In: XXII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2004, João Pessoa. Anais Eletrônicos do XXII Simpósio Nacional de História, 2004. Disponível em: <<http://eeh2010.anpuh-rs.org.br/resources/anais/anpuhnacional/S.22/ANPUH.S22.R.pdf>>. Acesso em 30 nov. 2019.
- MELO, Demian Bezerra de. Ditadura “civil-militar”?: controvérsias historiográficas sobre o processo político brasileiro no pós-1964 e os desafios do tempo presente. **Espaço Plural**,

- Cascavel, v. 13, n. 27, p. 39-53, 2012. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/espacoplural/article/download/8574/6324>>. Acesso em: 30 jan. 2020.
- MONTEIRO, Silvana; CARELLI, Ana; PICKLER, Maria Elisa. Representação e memória no ciberespaço. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 35, n. 3, p. 115-123, set./dez. 2006.
- MORAES, José Damiro. “Leitura que recomendamos - O que todos devem ler”: impressos didáticos de ensino de história nas escolas anarquistas. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 45-58, 2013.
- MORRIS, Kathryn M. Documentary theatre: pedagogue and healer. 2014. Tese - Doutorado em Filosofia, Florida Atlantic University, Boca Raton. Disponível em: <https://fau.digital.flvc.org/islandora/object/fau%3A13481/datastream/OBJ/view/Documentary_theatre__pedagogue_and_healer_with_their_voices_raised.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2019.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução de Yara Aun Khoury. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.
- OXLEY, Greg. 140th anniversary of the Paris Comune. 27 maio 2011. Disponível em: <<https://www.marxist.com/paris-commune-140th-anniversary.htm>>. Acesso em: 30 nov. 2019.
- PADRÓS, Enrique Serra. História do Tempo Presente, Ditaduras de Segurança Nacional e Arquivos repressivos. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 1, n.1, p. 30-45, jan/jun. 2009.
- PAGET, Derek. Documentary Theatre. In: CHAMBERS, Collin (Coord.). *The Continuum Companion to Twentieth-Century Theatre*. Londres: Continuum, 2002.
- PALUDO, Cíntia. Mulheres no Manicômio Judiciário de Santa Catarina: relações de violência e de gênero no tempo presente. In: III SEMINÁRIO INTERNACIONAL HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE, 2017, Florianópolis. Anais do III Seminário Internacional de História do Tempo Presente, Florianópolis: UDESC, 2017, p. 1-13. Disponível em: <<http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/STPII/IIISIHTP/paper/viewFile/671/376>>. Acesso em: 30 jan.
- PARANHOS, Kátia Rodrigues. História & teatro, teatro & história: uma relação tão delicada. **O eixo e a roda**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 187-205, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/o_eixo_ea_roda/article/view/11534/10601>. Acesso em: 30 nov. 2019.
- POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989.

- _____. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.
- PROUDHON, P. J. Do princípio da arte e de sua destinação social. Campinas: Armazém do Ipê, 2009.
- RÜSEN, Jörn. Didática: funções do saber histórico. In: _____. História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.
- SAIEGH, Diego Naim. La Dialéctica Serial y su funcionalidad contemporánea. **ITHA**, 14 ago. 2017. Disponível em: <https://ithanarquista.files.wordpress.com/2017/08/la-dialectica-serial-y-su-funcionalidad-contemporanea_saiegh_diego_naim.pdf>. Acesso em: 30 out. 2019.
- SAMIS, Alexandre. Sindicalismo e anarquismo no Brasil (1903-1954). **ITHA**. 14 jan. 2013. Disponível em: <<https://ithanarquista.files.wordpress.com/2013/01/alexandre-samis-sindicalismo-e-anarquismo-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2019.
- SILVA, Janine Gomes da Silva. Espaços de memória. Arquivos e fontes documentais (re)significando as ditaduras militares (Brasil e Paraguai). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2013, Natal. Anais eletrônicos do Simpósio Nacional de História, 2013. p. 1-11. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364765894_ARQUIVO_TextoAnpuh2013-JanineGomesdaSilva.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2019.
- _____. Les usages de la mémoire: rhétorique du témoignage, espaces de mémoire et rapports de genres dans les dictatures du Brésil et du Paraguay. **Nuevo Mundo-Mundos Nuevos**, v. 1, p. 66567, 2014.
- SILVA, Rodrigo Rosa da. Anarquismo, ciência e educação: Francisco Ferrer y Guardia e a rede de militantes e cientistas em torno do ensino racionalista (1890-1920). São Paulo: Tese (Doutorado em Educação), FEUSP, 2013.
- _____. Clemência Jacquinet e o ensino de história na Escola Moderna de Barcelona. **Pergaminho**, Patos de Minas, v. 9, p. 14-26, 2018.
- STERN, Steve J. De la memoria suelta a la memoria emblemática: hacia el recordar y el olvidar como proceso histórico (Chile, 1973-1998). In: Jelin, Elizabeth (comp.). Las conmemoraciones: Las disputas en las fechas “in-felices”. Madrid: Siglo XXI de España Editores, 2002, p.11-33.
- TRAGTENBERG, Maurício. A delinquência acadêmica. In: _____. VIEIRA, Evaldo A. Sobre Educação, Política e Sindicalismo. São Paulo: Editora UNESP, 2004, p. 11-20.
- VERNANT, Jean-Pierre. As origens do pensamento grego. São Paulo: DIFEL, 1981.

WEBER, H. The Stalinization of the KPD: Old and new views. In: LAPORTE, N.; MORGAN, K.; WORLEY, M. (Eds.). *Bolshevism, Stalinism and the Comintern: Perspectives on Stalinization, 1917–1953*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2008, p.22-44. Disponível em: <https://link.springer.com/chapter/10.1057/9780230227583_2>. Acesso em: 30 nov. 2019.

ANEXO A – RESULTADO 19ª CARAVANA DA ANISTIA

3ª e 4ª Sessão de
Julgamento
22 março de 2009

Parcelro
Complexo de Ensino Superior
de Santa Catarina - CESUSC

19ª CARAVANA

Florianópolis/SC



ANEXO B - PANFLETO COMISSÃO BRASILEIRA PELA ANISTIA

Você sabe o que é Anistia?

ANISTIA, é conquistar liberdade para os brasileiros que foram punidos pelos governos militares a partir de 1964, **por Razões Políticas**, Atualmente existe em torno de:

4 mil cassados.

200 presos

300 desaparecidos ou mortos

100 banidos (Vivendo fora do Brasil para não serem presos)

10 mil exilados (Vivendo fora do Brasil para não serem presos)

Como vê, em torno de 15 mil brasileiros, estão sofrendo punições por terem lutado contra o governo brasileiro depois de 1964.

Entre eles, existem padres, freiras, cientistas, professores, estudantes, operários e militares.

Estas pessoas, lutaram **POLITICAMENTE** contra o governo que faz os ricos ficarem mais ricos e os pobres mais pobres.

Lutaram contra os baixos salários e a alta do custo de vida.

O Comitê Brasileiro Pela Anistia, pede sua colaboração na luta pela ANISTIA **AMPLA GERAL E IRRESTRITA** a todos os que foram punidos por **Razões Políticas**.

O pai do atual presidente da República, também já foi um exilado e recebeu ANISTIA no Governo de Getúlio Vargas.

Neste momento, no Brasil, existem milhares de lares em pranto, por causa dos baixos salários, por causa da alta do custo de vida, por causa do desemprego e por que membros da família estão cassados, presos, banidos ou exilados.

Existem milhares de crianças, filhos de exilados brasileiros que ainda não conhecem o Brasil e nem foram registrados.

Os Bispos do Brasil, são a favor da ANISTIA, se você também dar uma mãozinha o governo terá que decretar ANISTIA a todos os nossos irmãos que estão sendo punidos por **Razões Políticas**,

Comitê Brasileiro pela Anistia - Fração Sul de Santa Catarina - Criciúma

ANEXO C - INFORME SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES

ACT/SNI
ACE 001200/81



CONFIDENCIAL

SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES
Agência Curitiba

INFORMAÇÃO N.º 6597 /116/ACT/78

DATA : 19 de junho de 1978

ASSUNTO : OPERAÇÃO BARRIGA VERDE E OPERAÇÃO MARUMBI

ORIGEM :

REFERENCIA :

DIF. ANTERIOR :

DIFUSÃO : AC/SNI

ANEXO : Item nº 5

1. O Conselho Permanente de Justiça para o Exército da 5ª CJM, julga, em data de 09 a 10 FEV 78, os 42 indiciados no Processo nº 749/75, relativo a tentativa de reestruturação do PCB em Santa Catarina, tendo sido condenados 16 pessoas, às penas adiante mencionadas, e absolvidas 26, conforme sentença proferida por aquele Juízo:

a. Condenadas por unanimidade de votos:

- 1). ROBERTO COLOGNI - 4 anos de reclusão
- 2). TEODORO GHERCOV - 4 anos de reclusão
- 3). ALÉCIO VERZOLA - 3 anos de reclusão
- 4). MARCOS CARDOSO FILHO - 3 anos de reclusão
- 5). VLADIMIR SALOMÃO DO AMARANTE - 3 anos de reclusão
- 6). CIRINEU MARTINS CARDOSO - 2 anos de reclusão
- 7). JORGE JOÃO FELICIANO - 2 anos de reclusão
- 8). ROBERTO JOÃO MOTTA - 2 anos de reclusão

b. Condenados por maioria dos votos:

- 1). NEWTON CÂNDIDO - 4 anos de reclusão
- 2). WILSON ROSALINO DA SILVEIRA - 3 anos de reclusão

ANEXO D - OFÍCIO SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES

001200/81

CONFIDENCIAL



AGÊNCIA CURITIBA

OFÍCIO Nº 0266/116/ACT/78

Curitiba, PR, 11 de maio de 1978
Do Chefe da Agência Curitiba do SNI
Ao Sr Juiz Auditor da 5ª CJM
Assunto: Sentença Processo 749/75
(Solicita remessa)

Senhor Juiz

1. Solicito a V.Exª, a fineza de enviar a esta Agência do SNI, com a possível brevidade, copia da sentença proferida por esse Juízo, em 10 FEV 78, aos elementos indicados no Processo nº 749/75, relativo a atividades de reestruturação do PCB no Estado de Santa Catarina.

2. Aproveito a oportunidade para renovar a V.Exª, protestos de consideração e apreço.


 ZUIDERZEE NASCIMENTO LINS
 TEN-CEL CHEFE INTERINO DA ACT/SNI
 TEN CEL CU [Handwritten initials]

O DESTINATÁRIO É RESPONSÁVEL
PELA MANUTENÇÃO DO SIGILO DESTES
DOCUMENTOS (Art. 12 - D. de n. 79.009/77 Recu-
samento para Salvaguarda de [Handwritten text] Sigilos)

A Sua Exª o Senhor
Juiz Auditor da 5ª CJM
N/CAPITAL

atencioso

CONFIDENCIAL

ANEXO E - OFÍCIO 5ª CIRCUNSCRIÇÃO JUDICIÁRIA MILITAR

001200/81 5


JUSTIÇA MILITAR
AUDITORIA DA 5.ª CIRCUNSCRIÇÃO JUDICIÁRIA MILITAR

N.º 498 Curitiba, 23 de maio de 1978

Ilm.º Sr.
Ten-Cel Chefe da Agência Curitiba do Serviço Nacional de
Informações. Nesta Capital.

ACQUISIÇÃO
ACE. DATA

2048 29 MAI 78

Atendendo à solicitação contida no ofício nº
0266/116/ACT/78, de 11 do mês fluente, dessa Chefia, enca-
pinho a V. Sa., para os fins devidos, xerocópia da Senten-
ça prolatada por este Juízo nos autos de processo nº 749/
75, a que responderam ALÉCIO VERZOLA e outros.

Neste ensejo, renovo a V. Sa. os meus protes-
tos de estima e distinta consideração.


DARCY RICETTI
Substituto de Juiz Auditor

INFO 0597/78

ARQUIVADO
PASTA 21/78

fms

ANEXO F - SENTENÇA 5ª CIRCUNSCRIÇÃO JUDICIÁRIA MILITAR

001200/816

SENTENÇAPROCESSO Nº 749ACUSADOS: ALÉCIO VERZOLA e OUTROSCAPITULAÇÃO: ARTIGO 43 DO DECRETO LEI 898/69 C/C ARTIGO 53
DO CÓDIGO PENAL MILITAR

VISTOS, etc.

O Dr. Procurador da Justiça Militar junto a esta Auditoria da 5ª Circunscrição Judicial Militar, em 26.01.76, ofereceu denúncia contra:

ALÉCIO VERZOLA, com 27 anos de idade, natural de Florianópolis/SC, filho de Merildo Verzola e de Maria Machado Verzola, comerciário, solteiro, residente à rua Des. Nelson Nunes, 04, em Florianópolis/SC.

AMADEU HERCILIO DA LUZ, com 42 anos de idade, natural de Blumenau/SC, filho de Amadeu Felipe da Luz e de Maria Lidia Abreu da Luz, serventuário da Justiça, casado, residente à rua Santo Antonio, nº 134, em Criciúma/SC.

ANTONIO JUSTINO, com 32 anos de idade, natural de Criciúma/SC, filho de Divo Hipólito Justino e de Luiza Brígida Justino, eletrécista, casado, residente à rua Aracuaã, nº 285, em Joinville/SC.

CELSO PADILHA, com 26 anos de idade, natural de Chapecó/SC, filho de Dorival Xavier Padilha e de Estelita Cafild Padilha, corretor de imóveis, solteiro, residente no Bairro Bela Vista quadra 55, nº 7, em São José/SC.

CIRINEU MARTINS CARDOSO, com 26 anos de idade, natural de Laguna/SC, filho de José Fermino Cardoso e de Mercedes Martins Cardoso, economiário, casado, residente à rua São Vicente de Paula, nº 111, fundos, em Florianópolis/SC.

CIRIO ARNOLDO VICENTE, com 36 anos de idade, natural de Itajaí/SC, filho de Arnaldo João Vicente e de Rosa de Souza Vicente, bancário, casado, residente à rua Uruguai, nº 393, em Itajaí/SC.

ANEXO G - PRONTUÁRIO SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES


 157
 CÓPIA REMETIDA AO DI
 ACE 001200/81

 SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES
 Agência Curitiba

PRONTUÁRIO N.º 53.467

NOME ROBERTO JOÃO MOTTA
 ENDEREÇO R. Tavares Sobrinho 197.
RUA ANSELMO LAZARINI, 21 - FLOREANOZOLINI
 PROFISSÃO Advogado e Securitário ESTADO CIVIL casado
 FILIAÇÃO João Paulo Motta e Maria Borges Motta
 NASCIMENTO 23/03/47 Criciúma SC
Data Cidade Estado País
 RG nº 107.052/SC e OAB/SC nº 1.604. CPF nº

DATA	FONTE	HISTÓRICO
06/12/67	OF 061/67 NAFL/SNI	Solicitou à DRT/SC informar se ROBERTO MOTTA, SDQ, Redator do jornal "VANGUARDA UNIVERSITÁRIA", tem Carteira Profissional de Jornalista e se é Sindicalizado.
07/12/67	OF 062/67 NAFL/SNI	Solicitou ao Reitor da UFSC informar dados que possibilitem identificar ROBERTO MOTTA, um dos Redatores do jornal "VANGUARDA UNIVERSITÁRIA", órgão do Diretório Central dos Estudantes.
29/12/67	OF 887/67 UFSC	A UFSC atendeu o Of nº 062/67-NAFL/SNI informando que ROBERTO JOÃO MOTTA é filho de João Paulo Motta e Maria Borges Motta.
23/02/68	INFE 048/68 NAFL/SNI	Integrante da Equipe de Redatores do jornal "VANGUARDA UNIVERSITÁRIA", órgão do Diretório Central dos Estudantes de Santa Catarina e qual em seu primeiro número tratou de assunto subversivo. (ACE 504/68).
22/10/68	INFE 229/68 NAFL/SNI	Estudante catarinense, foi preso por estar participando do 30º Congresso da UNE realizado em São Paulo.
18/11/68	OF 406/68 DOPS/SC	A DOPS/SC informou ao NAFL/SNI que o prontuário faz parte de um grupo de estudantes secundaristas e universitários que se reúnem na sede do DCE/SC para discutir os planos futuros de ação, incluindo elaboração de manifestos e conclusão do 30º Congresso da UNE.
20/11/68	INFE 239/68 NAFL/SNI	Segundo o estudante ROSEMARIE CARDOSO, o nominado iria fazer o trabalho de ligação e chefia para reunir os Diretórios Acadêmicos de Estudantes que formarão a UNE Regional, como parte do programa