

**MUSEUS E ENCENAÇÕES TEATRAIS PARA FINS EDUCATIVOS:
ANÁLISE DO ESPETÁCULO 13 DE MAIO DO PROJETO MUSEU VIVO NA
CIDADE.**

Vinícius Santos da Silva¹

Resumo: O presente trabalho traz reflexões sobre a prática de encenações teatrais em museus com finalidade educativa. Para tanto, é analisado o espetáculo 13 de Maio do projeto Museu Vivo na Cidade apresentado no Museu Afro Brasileiro da Universidade Federal da Bahia. Partindo do pressuposto de Santos (2008), onde a autora enfatiza que as ações educativas devem propor o estímulo à reflexão crítica ao público, busca-se problematizar a narrativa histórica por meio da proposta de encenação teatral e da representação social dos personagens no espetáculo. Para tanto é analisado os desafios dos novos métodos e abordagens para museus históricos tratados por Ramos (2004), problematizando a construção e desenvolvimento da atividade, que toma como base a data simbólica da abolição da escravatura e local de salvaguarda do patrimônio das populações afrodescendentes. Tais críticas calcadas nos escritos de De Azevedo (1987), Da Silva (2011) e nas vozes dos movimentos sociais.

Palavras-chave: Museu; Educação; Encenação; Representação; Abolição.

Os museus e suas atividades educativas devem estar comprometidos com o desenvolvimento social e a redução dos diversos modos de desigualdades. Partindo dessa premissa, percorreremos em reflexão sobre o trato de algumas ações museológicas de natureza histórica que trabalham com perspectivas educativas. Nosso recorte incide nas encenações teatrais corriqueiramente produzidas nessas instituições, atrelando o diálogo com as diversas ferramentas e linguagens artísticas, como o museu e teatro. Tendo como foco principal de análise o espetáculo 13 de Maio do projeto itinerante Museu Vivo na Cidade, desta vez apresentado no Museu Afro Brasileiro da Universidade Federal da Bahia.

Iniciaremos nossa análise a partir das relações entre museus e educação para, subsequentemente, remontar às primeiras iniciativas que transcenderam o teatro, por meio de alguns movimentos, de espaços convencionais para incorporarem a múltiplas finalidades, por vezes, assumindo papéis políticos e educacionais. Logo após,

¹Graduado em Museologia na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Aluno Especial do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

trataremos do espetáculo em questão, problematizando-o pelo viés político-pedagógico, levando em consideração seu conteúdo e métodos de abordagens históricas, construção e representação de personagens e contexto museológico no qual está inserido: história e memória das populações afrobrasileiras.

No contexto brasileiro, o pensamento para a educação em museus começa a ser organizado em 1958 no Seminário Regional da União das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO no Rio de Janeiro que trouxe como temática a Função Educativa nos Museus. Naquele momento a maior preocupação desses profissionais era a problemática educacional dessas instituições (ARAÚJO E BRUNO, 1995, p. 7). É interessante destacar que mesmo antes da realização desse precursor evento, Mário de Andrade já escrevia relatos da necessidade das instituições museológicas serem encaradas dentro do processo de desenvolvimento social. Mário Chagas traz em seu livro “Há uma gota de sangue em cada museu: A ótica museológica de Mário de Andrade” alguns ideais modernistas considerados inovadores no início do século XX sobre os museus a partir das considerações de Andrade nos seus escritos (CHAGAS, 2006).

Andrade sugere que as práticas educativas em museus devem se sustentar na “pesquisa, estudo e reflexão” para provocar mudanças na sociedade. Também, demonstrava uma preocupação quanto ao atendimento do público nas exposições, enfatizando que os museus devem ter “visitas vivas” com “explicadores inteligentes”. Ele reivindica a organização de “museus a vida moderna, museus vivos, que seja um ensinamento ativo” (CHAGAS, 2006, p. 16), podendo considerar que a educação em museus é fundamental para o cumprimento do papel transformador por meio do patrimônio cultural.

Ressalva-se que a concepção de Andrade é a que mais se aplica no contexto dessa pesquisa, o museu tornando-se locus da vivência multidimensional da comunicação com um nítido propósito educacional. A partir de então, o Museu Vivo na Cidade colabora na vitalidade dos museus por meio de seus espetáculos teatrais, dinamizando o espaço, dialogando com os públicos, entretendo a visitação, tornando mais atrativo a sua visita.

Em 1972, em Santiago do Chile, os museus e a Museologia recebem a mesa redonda para sistematizar seu pensamento enquanto campo de atuação. Obviamente, a educação em museus adentra as discussões, mas sob enfoque da educação permanente, ou seja, na preocupação da sua sistematização processual. Essas considerações vêm fortalecendo as recomendações apontadas nos seminários regionais da UNESCO que propõe um serviço educativo a fim de cumprir a função de ensino, integrar as políticas educacionais vigentes, difundir em todos os meios, montar exposições nas escolas, além de propor programas de formação para professores (ARAÚJO E BRUNO, 1999, p. 111).

Nos anos seguintes, dentre outras consideráveis convenções de profissionais da Museologia, a Declaração de Quebec de 1984 e a Declaração de Caracas em 1992 também têm um papel importante para a sistematização de ações no caráter da difusão do patrimônio museológico. Araújo e Bruno (1995, p. 06) entendem que ambas podem ser interpretadas como uma avaliação crítica de todo este percurso ao reafirmar o museu enquanto canal de comunicação.

Podemos notar que os museus e educação estão sendo pensados em todos os âmbitos da Museologia, e hoje é praticamente impossível trabalhar no contexto patrimonial tendo esses dois elementos desassociados. Por mais que alguns museus, principalmente de natureza histórica, ainda preservem um discurso hegemônico e positivista decorrentes de uma historiografia tradicional, sem reflexão crítica sobre o sujeito transformador no tempo e no espaço, as práticas educativas devem atentar-se a essas questões, cabendo a função de colocar o museu e o visitante sob múltiplos questionamentos. Com isso, são inúmeros os métodos utilizados por essas instituições para cumprir sua função educacional e tais métodos devem ser objeto de análise e crítica pelos estudiosos dos campos de conhecimento, principalmente da Educação e Museologia.

Todas essas reflexões aumentam ainda mais a complexidade de tratar dessa questão no presente contexto regional, onde as teorias são sistematizadas e discutidas apenas nos espaços de produção do conhecimento acadêmico, porém, não é praticada efetivamente na grande maioria das diversas instituições museológicas de natureza

histórica. Entendemos, com isso, que nem todas as atividades que acontecem dentro, através ou por intermédio dos museus objetiva fins educativos, tendo em vista a ideia de educação como um processo, considerando a origem latina da palavra: alcançar algo para conhecimento e reflexão²,

Assim, educação significa reflexão constante, pensamento crítico, criativo e ação transformadora do sujeito e do mundo; atividade social e cultural, histórico-socialmente condicionada. A educação, portanto, está sendo compreendida como ‘processo de formação da competência humana, com qualidade formal e política, encontrando no conhecimento inovador a alavanca principal da intervenção ética (Demo, 1996, p. 1)’. (SANTOS, 2008, p. 34).

Ao longo dos anos entre os métodos que inserem ferramentas educacionais que possibilitam a inserção de artes integradas e estimulam a liberdade criativa dos museus, encontramos as performances, instalações, música, danças, eventos, manifestações políticas e movimentos artísticos urbanos ocupando espaço nessas instituições.

Contudo, deve-se ter muita cautela com tais ferramentas, pois elas podem ser verdadeiras armadilhas da práxis educativas em museus, correndo o risco de assimilarem-se aos chamados “museus dinâmicos” (SANTOS, 1990, p. 98), estruturados dentro de uma lógica capitalista de consumo ou usados como álibi para além de museus, atuar segundo outras plataformas³.

Abordamos na pesquisa uma das ferramentas educacionais utilizadas por algumas instituições museológicas de natureza histórica, **o teatro**. Incluindo sua aplicabilidade em espetáculos artísticos que dialoguem com o patrimônio musealizado. A saída do teatro dos espaços convencionais é o ponto marco dessa proposta educativa. Antonin Artaud⁴ já defendia espaços teatrais para fora das salas italianas partindo para locais de uso da vida cotidiana, não querendo mais o público como agente passivo da ação teatral, mas colocando-o no centro da ação (BRUGGER, 2008, p. 28).

² Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário da língua portuguesa. Nova Fronteira, 1986.

³ Sobre isso, ver (BEZERRA DE MENEZES, 1994, p. 14) e as críticas do *mise-en-scène* e animação cultural em (CHOAY, 2000).

⁴ Foi um poeta, ator, escritor, dramaturgo, roteirista e diretor de teatro francês de aspirações anarquistas. Sua obra *O Teatro e seu Duplo* é um dos principais escritos sobre a arte do teatro no século XX.

Porém, só a partir da segunda metade do século XX que o teatro experimenta suas práticas em diversos espaços não convencionais, sejam em ruas, avenidas, prédios públicos, praias, jardins, passeios, e outros espaços. Basicamente, hoje o teatro tem se incorporado a todos os espaços e com todas as intenções. O teatro está nas escolas, nas feiras de livros e literatura, nos protestos sociais e também na interação e intermediação com o patrimônio cultural. É importante ferramenta usada em toda sua plenitude de práticas, sejam no espetáculo da representação, nas teorias teatrais ou nas diversas técnicas de desenvolvimento de habilidades.

O teatro vem sendo usado como ferramenta educacional há tempos. Pensado pelo viés pedagógico da questão, alguns autores afirmam ser uma conquista a inserção do teatro na educação como uma nova área de conhecimento (KOUDELA, 2006) e onde a produção de peças é uma das formas que a atividade teatro pode assumir no âmbito da educação (CAVASSIN, 2008; DOMINGUEZ, 1978). Logo, a ferramenta teatro pode ser pensada como relevante no contexto patrimonial e museológico. Entretanto, faz-se urgente a necessidade de refletir sobre as problemáticas geradas por essa prática, revendo e reavaliando métodos e abordagens. É nesse sentido que a referida pesquisa se direciona.

Na pesquisa monográfica que originou esse artigo⁵, ressaltamos exemplos internacionais já comuns na Europa e América do Norte, os chamados *Living Museum*. Exemplos como o Skansen, criado na Suécia por Artur Hazelius em 1891, com o objetivo de mostrar o cotidiano e modo de vida nas diferentes localidades da Suécia, antes da era industrial e o Colonial Williamberg em Virgínia, nos Estados Unidos, que dentre as diversas experiências espalhadas pelo mundo, considera-se em destaque por sua “*third person interpreters*” (BEZERRA DE MENEZES, 1994, p. 33), em tradução livre os “mediadores ou mediações teatralizadas”, ou seja, atores interpretam seus respectivos personagens e guiam os visitantes, muitas vezes utilizando objetos expostos ou da própria cenografia, adentrando no tempo e na proposta expositiva.

⁵ O trabalho de conclusão de curso em Graduação em Museologia tem o mesmo nome desse artigo. O último apenas traz as considerações principais de toda a pesquisa.

No caso brasileiro, encontramos exemplos como os espetáculos “O Tiro que Mudou a História”, encenado no Museu da República/RJ, antigo Palácio do Catete em 1991; o “Um Sarau Imperial”, atividade como parte do programa educativo do Museu Imperial/RJ e a “Cia de Teatro Cecéu”, trupe teatral do Parque Histórico Castro Alves em Cabaceiras do Paraguaçu/Ba⁶.

O projeto Museu Vivo na Cidade (MVC) nasceu em 2006, idealizado pelo museólogo e ator Anderson Moreira. A proposta assemelha-se a uma trupe de teatro, pois realizam espetáculos itinerantes em diversas instituições museológicas de natureza histórica em Salvador/Ba. Segundo suas próprias bases conceituais, o objetivo do grupo centra-se em

“fazer a interação com o público usando a linguagem do teatro-museu e valorizar o patrimônio histórico brasileiro, bem como estimular o interesse pela cultura e pela memória histórica do país, dando relevo à sua importância e ao seu significado, proporcionando o estudo, a pesquisa, a investigação, a publicação e a divulgação dos resultados”. (MUSEU VIVO NA CIDADE, 2015).

Quando a finalidade do espetáculo é transmitir o conhecimento para os visitantes usando de estratégias pedagógicas, automaticamente a ação torna-se ferramenta com propósito educacional. Na pesquisa apresentada, o espetáculo “13 de Maio” é encenado no contexto museológico da antiga Faculdade de Medicina na Bahia e Museu Afro Brasileiro da Universidade Federal da Bahia - MAFRO em maio de 2013 com alunos do 1º ano do ensino médio do Instituto Social Pindorama, escola de ensino privado localizada no bairro de Periperi em Salvador-Ba.

Quando falamos em ação educativa como método sistemático em museus, nos referimos à necessidade dessas atividades estarem em consonância com a missão da instituição. Sendo assim, para análise do caso específico desse espetáculo, é imprescindível saber que o MAFRO busca

“fazer um trabalho de preservação, valorização e divulgação das culturas africanas e afro-brasileiras. Nesse sentido, pretende ser um espaço de identidade e memória da população afro-descendente e contribuir para a construção de uma educação que incentive as relações étnico-raciais positivas. Enquanto museu universitário, o

⁶Para maiores informações ver (DA SILVA, 2016, p. 27).

XII ENECULT

ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA

MAFRO se propõe a promover atividades de pesquisa, ensino e extensão, difundir e socializar as informações oriundas do seu acervo, por meio de cursos, exposições temporárias e publicações, procurando oferecer subsídios aos pesquisadores e inúmeros estudantes que visitam o museu”. (MAFRO, 2015)

É importante ressaltar que durante o período da realização do espetáculo, o discurso expositivo da instituição estava diretamente ligado aos símbolos de resistência afro brasileira protagonizado pelos seus próprios pares. O espetáculo “13 de Maio” trouxe a temática da Abolição da Escravatura no Brasil, usando o contexto museológico do MAFRO, reconstituindo cenas históricas através de recortes emblemáticos e simbólicos contados pela historiografia oficial brasileira para os alunos do Instituto Social Pindorama.

No ano anterior, o mesmo grupo de alunos visitou a mesma instituição, vendo o conteúdo expográfico sobre as populações negras de África e Brasil, a resistência e luta do protagonismo negro na identidade nacional. No ano seguinte, a turma retorna ao museu para, além de visitar as exposições, assistirem o espetáculo que tratará da abolição dos negros escravizados no país. A partir disso é evidenciada uma pergunta crucial para o desenvolvimento dessa pesquisa: como a importante ferramenta da encenação teatral, utilizada no contexto museológico do MAFRO para fins educativos, poderá promover a reflexão crítica do aluno, principalmente na perspectiva cultural e política negra, representada na reconstituição cênica da abolição da escravatura no Brasil?

O pensamento museológico tem nos mostrado a necessidade e urgência de trabalhar com novas narrativas nos museus de natureza histórica. A contemplação ao passado invólucro e mórbido não é interessante na contribuição para o desenvolvimento crítico dos sujeitos. Isso é uma das principais argumentações dos novos olhares para o ensino da história⁷. Os museus também devem seguir essa lógica sustentável da reflexão crítica e as atividades educativas também estão inseridas nesse processo de forma essencial. O espetáculo “13 de Maio” é uma ação educativa desenvolvida no contexto

⁷OLIVEIRA, Sírley Cristina Oliveira. História e Teatro: novos olhares para o ensino de história. In: História e Cultura: espaços plurais. Uberlândia: Aspectus, 2002.

museológico de valorização da memória de populações negras. Devido a isso, justifica-se a relevância dos métodos e formas de construção e desenvolvimento do espetáculo, principalmente para ressaltar o cenário ideológico construído e a data simbólica da abolição da escravidão.

Procurando responder tais inquietações, mesmo que de maneira inicial, trazemos escritos importantíssimos sobre as novas formas de lidar nos museus de natureza histórica que é frequentemente abordada nos escritos de Ramos,

Enfim, como não poderia deixar de ser, há nisso tudo uma questão de fundo político na relação que se faz entre memória e preservação (ou estudo) da memória, entre cultura e administração das instituições públicas chamadas culturais, como museus, arquivos, teatros, secretarias de cultura etc. E, contrariando o clichê, não se trata somente de descobrir as raízes culturais. O mais importante é dialogar com o que já foi feito. Tratar a cultura em sua constituição conflituosa, dialogar com o passado, não para sentir saudade ou tentar salvá-lo do esquecimento, mas interpretá-lo como fonte de conhecimento a respeito das nossas idas e vindas nos mapas da temporalidade. Se vamos apagando as marcas do pretérito, perdemos o potencial educativo de experimentar as diferenças temporais, de sentir a estética do tempo como forma de entender o que éramos, o que somos e o poderemos ser. (RAMOS, 2004, p. 81).

Desde o início o MAFRO atua como um projeto político museológico diferenciado ao focalizar as identidades das culturas negras e afro-brasileiras. Porém, tais críticas são elencadas para caráter de revisão metodológica do projeto MCV, afim de uma proposta afinada com os novos métodos educativos de trabalhar museus no ensino de história, efetivamente.

Propor uma nova forma de contar história partindo de perspectivas e olhares dos outros agentes sociais, já invisibilizados historicamente, é necessário adentrar na História Social. Para trazer uma compreensão simplificada, no artigo do livro “Domínios da História”, como introdução de uma análise mais profunda do movimento das *Annales*, a autora enfatiza que “o movimento de *Annalles* por ter se tornado um marco, real ou simbólico, de construção de uma nova história, em oposição as abordagem ditas *rankianas* predominantes entre historiadores profissionais até a primeira metade do século” (CASTRO, 1997, p. 45). Ao longo dos anos, essas novas formas estruturais e metodológicas na historiografia ganham diversas formulações, mas

o melhor destaque são as ocorridas na França, onde a história “econômica e social” não era mais suficiente, adentrando a história econômica, social, demográfica e das mentalidades, requerendo uma temporalidade específica dos fatores. Sob essa égide que Ernest Labrousse⁸ reivindica a História Social

[...] como uma especialidade, com problemáticas e teorias próprias. Formulavam-se, como problema central, os modos de constituições de atores históricos coletivos, “as classes, os grupos sociais, as categorias socioprofissionais”, e de suas relações que conformavam historicamente as estruturas sociais. (CASTRO, 1997, p. 48).

Claro que para essa formulação houve colaboração de outro autor com destaque na área⁹ e, mesmo assim, são teorias complexas, porém interessantes de pontuar para que haja um entendimento ainda mais profundo sobre as narrativas históricas, métodos historiográficos e suas constantes disputas na produção do conhecimento. Sendo assim, vemos que as propostas e ferramentas educacionais em museus necessitam problematizar, ou até mesmo, desvincular a historiografia oficial para cumprir efetivamente um papel transformador, no sentido de reparar a omissão da narrativa tradicional. Devido isso a pesquisa abordará a representação e protagonismo do negro no espetáculo, tomando-os como principais agentes históricos nesse processo de abolição, levando em consideração o contexto museológico que a atividade está inserida e absorção que o público estudantil terá sobre o tema e o museu.

A obra “A Representação do Negro nos Livros Didáticos” serviu como referência principal quando adentramos a questão, enxergando o potencial das ações educativas nas encenações teatrais para desconstruções de estereótipos representativos do negro, aqui advindos da herança do contexto escravista e colonial

Quando o negro é representado à consciência de um indivíduo, os objetos que estão na sua consciência, tais como os estereótipos e preconceitos, podem modelá-lo de tal forma, que, mesmo na sua ausência, o conceito o coloca estigmatizado em papéis e funções, estereotipado negativamente e subordinado, e à sua visão concreta esse conceito é ativado, provocando a discriminação e a exclusão.

⁸Camille-Ernest Labrousse (1895 – 1988) foi um historiador especializado na história econômica e social.

⁹ Bouvier, Jean. "Histoire Sociale et Histoire Economique". Em: *L'histoire sociale, sources, et méthodes*. Paris: Presses Universitaires de France pp. 239-250.

XII ENECULT

ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA

Dessa forma, a representação de algo pode não ser do objeto inicialmente percebido, mas do objeto construído a partir dos elementos que a ele acrescentamos no processo de modelagem e reconstrução.” (DA SIVA, 2011, p. 30).

O enredo do espetáculo é apresentado por meio de remontagem factual do final do século XIX. É uma série de esquetes que retratam a hipótese da vida social de um país escravocrata. O espetáculo é dividido em oito cenas, cujos personagens aparecem aos poucos e estabelecem um diálogo interativo com o público, em alguns casos. Tem início logo no rol de entrada do museu, onde o Narrador, vestido com trajes de época, conta sucintamente a história da escravidão no Brasil, perpassando sobre a prática da escravidão na antiguidade, bem como abordando os navios tumbeiros e todo sofrimento a que eram expostos os africanos escravizados durante a viagem, além do processo de comercialização nos portos.

A montagem é composta por 11 personagens, são eles: Narrador, Penúncia, Mala Abubaker, Sinhá Genoveva, Feitor, Escravo, Capitão Smith, Barão de Cotegipe, Deputado Joaquim Nabuco, André Rebolças e Princesa Isabel. Penúncia é uma simpática escrava de ganho, vendedora de guloseimas que canta pelas ruas da cidade a fim de juntar recursos para sua tão sonhada alforria. Penúncia é astuta, inteligente, ambiciosa e egoísta. Seu objetivo principal é sua libertação individual, com enorme desejo de estar no lugar de poder da sua idolatrada Sinhá Genoveva. Já Malu Abubaker, outro personagem negro escravizado, é representado de forma viril e destemida. O personagem que traz muitas informações sobre a Revolta dos Malês e a criação da cidade de Salvador.

A ação educativa que deveria vangloriar a imagem da mulher negra no cenário das disputas para a liberdade, é desmerecida ao lugar secundário. Enquanto a Sinhá Genoveva, detentora de escravos, é concebida de forma fraternal, feliz e caridosa. No entanto, há de se parabenizar a representação do personagem Malu Abubaker, seja pelo conteúdo informativo que traz, seja pela sua representação de resistência negra naquele cenário.

Uma das cenas mais fortes do espetáculo é a representação do açoite no tronco, contracenado entre o personagem do Feitor e o Escravo, ambos apresentados sem

identidade nominal. Quando há a representação da escravidão negra no Brasil, remontar a agressão do açoite é corriqueiro, pois apela a um sofrimento carnal, muitas vezes emblemático no imaginário social. Nesse sentido, ver a esquete no espetáculo não foi tido como inesperado.

A representação cênica do sofrimento negro remontado ao passado cristalizado reforça ainda mais a invisibilização do racismo institucionalizado contemporâneo, esse sofrimento complexo e estrutural direcionado a população negra, expressa de forma latente e estrondosa nos tempos atuais. Considerando que é importante trazer tais símbolos de sofrimento para o público, proporcionando a eles a ligeira noção da desumanização imposta aos negros escravizados no Brasil, porém é fundamental atribuir ligações com outros fatores e marcas de sofrimento social, para se entender vivências e problematizar cargas sociais decorrentes dele no tempo presente.

Outra observação está relacionada falta do protagonismo heroico atribuído a personagens negros, como por exemplo, no personagem de André Reboulças¹⁰. O referido é apresentado apenas uma vez durante todo espetáculo, ainda como anunciador da “bem feitoria” da abolição concedida pela Princesa Isabel. A mesma omissão acontece com o personagem de Joaquim Nabuco¹¹.

Com isso, observamos que o espetáculo carece de protagonistas negros, a história é contada por uma narrativa tradicional, excluindo as lideranças negras do período. A ação é remontada de maneira saudosista e cristalizada da história, negando conflitos sociais contemporâneos herdeiros do denso e complexo processo de escravidão no país.

Durante todo o enredo observamos o discurso heroico trazido pelos personagens históricos, dando sempre ao personagem branco dominante tal papel. Essa é uma das principais características da nossa historiografia oficial, muitas vezes incorporados e reproduzidos nas narrativas de museus históricos. Nesse ponto, trago destaque ao modo

¹⁰Cachoeirano, engenheiro, intelectual, político, inventor e abolicionista brasileiro. Conselheiro da Família Real, foi um dos representantes da classe média negra em ascensão durante o Segundo Reinado.

¹¹Político, poeta, memorialista, historiador, jurista, orador e jornalista brasileiro, foi um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras. Diplomata do Império, optou na luta contra a escravidão.

de representação da personagem Princesa Isabel, colocada de forma implícita como protagonista da história, endossando o imaginário mítico deturpado, muitas vezes reproduzido pelos livros didáticos nos modelos formais de ensino¹². O imaginário da solidária monárquica que beneficiou os negros escravizados com uma lei, da qual resolveu assinar no belo dia 13 de maio de 1888.

É óbvio que um espetáculo encenado na data simbólica significativa (13 de Maio), do ponto de vista jurídico, para a população negra e dentro do MAFRO tenha a preocupação de destacar personagens negros no espetáculo. Infelizmente, isso não é o que acontece na atividade educativa. Uma das cenas que mais ilustram essa afirmação se dá ao final do espetáculo, onde os personagens negros, junto com o público, dançam e cantam comemorando a assinatura da Lei Áurea no térreo, enquanto a Princesa Isabel está elevada no topo da escada, dividindo a cena com soldados imperiais, sendo agradecida e ovacionada por meio de incansáveis aplausos.

Essa ideia de omissão faz parte de um projeto político de subordinação do negro ao longo do tempo. De Azevedo explica como esse projeto historiográfico entende os negros escravizados

Quanto aos escravos, tem-se a impressão de que são vítimas passivas subitamente acordadas e tiradas do isolamento das fazendas pelos abolicionistas; ou, então — nos estudos mais recentes que reconhecem a resistência secular dos negros —, a idéia que se passa é a de que o negro, apesar de toda a sua rebeldia, estava impossibilitado de conferir um sentido político às suas ações, dadas as próprias condições objetivas de um modo de produção que os reduziria irremediavelmente à alienação ou à incapacidade de assumir por si sós uma consciência de classe. São duas idéias correlatas que, no entanto, se cruzam ao final, numa conclusão muito similar que confere aos abolicionistas os louros da vitória e, aos escravos, cumprimentos parciais pela sua capacidade de acompanhar o branco redentor e lutar a seu lado, sob sua direção”. (DE AZEVEDO, 1987, p. 175)

¹²Na pesquisa monográfica original consta o resultado dos questionários aplicados aos jovens do Instituto Social Pindorama que participaram da atividade educativa. Os dados mostram que 95% dos entrevistados não visitam museus frequentemente, 56% percebem a personagem Princesa Isabel como a protagonista do espetáculo, 78% significa a experiência como aprendizado e 44% a resumiu como “conhecimento”.

Negar a existência de organização de classe e protagonismo negro nas lutas pela libertação no processo de escravidão faz parte, mais uma vez, do racismo institucional que desconsiderou e/ou desqualificou as organizações de quilombos históricos, além de organizações políticas de enfrentamento, solidariedade e resistência ao longo do tempo.

Para desconstruir o imaginário “Isabel: Princesa dos Escravos” não optamos por escritos científicos ou acadêmicos, mas nas vozes dos agentes focais sobre qual o MAFRO valoriza em sua missão, os movimentos sociais do povo negro. Carolina Amanda Lopes Borges com o texto “Não Precisamos da Princesa Isabel”, publicado na Revista Fórum, um famoso portal online, enfatiza o protagonismo das mulheres negras na história de resistência a escravidão.

Mulheres e homens negros estavam em intrínseca unidade, de norte a sul do país. Sabinada, Balaiagem, Cabanagem, Revolta dos Malês, essa última, liderada por uma mulher negra, Luiza Mahin. Tal realidade nos tornava inimigos inconciliáveis da supremacia branca no Brasil. [...]Mas não posso deixar de reafirmar que para tal processo de construção e desconstrução não precisamos de Princesa Isabel. [...] Será que o caminho para refletir sobre privilégios históricos e cavar a desconstrução de tanta desigualdade é retirar de cena quem jamais subiu no palco? [...] Mulheres e homens africanos foram igualmente construtores das mais sofisticadas civilizações que o planeta já testemunhou e serão igualmente importantes na reconstrução do nosso povo em África e em Diáspora! (BORGES, 2015)

Concluimos que a atividade é uma importante ação educativa aplicada ao contexto museológico, pois propõe o diálogo entre as artes integradas, o patrimônio e memória da nação e por levar uma proposta tão significativa aos museus e ao público de Salvador, mesmo enfrentando inúmeras resistências por percalços financeiros. Porém, o trabalho apontou críticas relacionadas a construção e condução dessa atividade, carregando um discurso de reprodução da historiografia oficial, que do ponto de vista das novas reflexões educacionais, não se aplica ao proposto pelo MAFRO, por ser uma instituição voltada para a preservação do patrimônio daqueles que nunca tiveram direito a memória: os negros escravizados, sua ancestralidade, sua diáspora e mediações.

O espetáculo reforça o engesso discursivo de muitos dos ditos “museus tradicionais”, apresentando a história apenas pelo viés hegemônico de poder institucional, tais os modos que os escritos didáticos e o ensino da história durante anos

foi projetado. As informações são transmitidas de forma cristalizada, por meio da simples remontagem cênica a fatos isolados do passado, sem trabalhar o real sentido da nossa compreensão no atual mapa da temporalidade e, principalmente, sem colocar o público como sujeito das transformações, trabalhando as mazelas sociais que se perpetuam até hoje.

Respeitando todo o contexto museológico da instituição e data simbólica, a atividade deveria tomar posicionamento político sobre o racismo, principal herança do período escravocrata no Brasil. E, além disso, conscientizar e empoderar esse público como agentes transformadores dessa realidade. Isso poderia ser feito por exemplo, protagonizando de forma justa os personagens negros, percebendo que eles foram os verdadeiros heróis da liberdade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, Marcelo Mattos; BRUNO, Maria Cristina Oliveira. **A memória do pensamento museológico contemporâneo: documentos e depoimentos**. São Paulo: Comitê Brasileiro do ICOM (1995).

BEZERRA DE MENEZES, Ulpiano. **Do teatro da memória ao laboratório da história**. Anais do Museu Paulista 2 (1994).

BORGES, Carolina Amanda. **Não precisamos da Princesa Isabel! (Agora que são elas!)**. Disponível em <
<http://www.revistaforum.com.br/abeiradapalavra/2015/11/04/nao-precisamos-de-princesa-isabel-agora-e-que-sao-elas/>>. Acessado em: 20 de novembro de 2015.

BRUGGER, Ricardo. **A cidade como palco: o centro do Rio de Janeiro como locus da experiência teatral contemporânea 1980/1992**. Secretaria Municipal das Culturas, Coordenadoria de Documentação e Informação Cultural, Gerência de Informação, Rio de Janeiro (2008).

CASTRO, Hebe. História social. **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus (1997).

CAVASSIN, Juliana. **Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica**. R. cient./FAP, Curitiba 3 (2008).

CHAGAS, Mário de Souza. **Há uma gota de sangue em cada museu: a ótica museológica de Mário de Andrade**. Chapecó, SP: Argos, 2006.

CHOAY, Françoise, and Luciano Vieira Machado. **A alegoria do patrimônio**. Unesp, 2001.

DA SILVA, Ana Célia. **A representação social do negro no livro didático : o que mudou? por que mudou?** / Ana Célia da Silva. – Salvador : EDUFBA, 2011.

DA SILVA, Vinícius Santos da Silva. **Museus e Encenações Teatrais para Fins Educativos: Análise do Espetáculo 13 de Maio do Projeto Museu Vivo na Cidade**. (2016).

DE AZEVEDO, Celia Maria Marinho. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites--século XIX**. Vol. 6. Annablume, 1987.

DOMINGUEZ, José António. **Teatro e educação: uma pesquisa**. 1978.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Pedagogia do teatro**. CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS. Vol. 4. 2006.

MUSEU VIVO NA CIDADE. Disponível em: <<http://www.museuvivonacidade.com.br/>>. Acessado em: 13 de março de 2015.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto: o museu no ensino de história**. Argos, 2004.

SANTOS, Maria Célia T. Moura. **Encontros museológicos: reflexões sobre a museologia, a educação e o museu**. Rio de Janeiro: Minc/IPHAN/DEMU (2008).

SANTOS, Maria Célia T. Moura. **Repensando a ação cultural e educativa dos museus**. Centro Editorial e Didático da UFBA, 1990.

SANTOS, Myrian Sepulveda. **A escrita do passado em museus históricos**. Editora Garamond, 2006.