

**O Ensino de Arqueologia e
Etnografia e as Abordagens
Sobre o Negro e a Cultura
Negra no Curso de Museus
(1934-1956)**

Saulo Moreno Rocha

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
COORDENADORIA ESPECIAL DE MUSEOLOGIA**

Saulo Moreno Rocha

**O ENSINO DE ARQUEOLOGIA E ETNOGRAFIA E AS
ABORDAGENS SOBRE O NEGRO E A CULTURA NEGRA
NO CURSO DE MUSEUS (1934-1956)**

Trabalho de Conclusão de Curso
submetido à Universidade Federal
de Santa Catarina, requisito parcial
à obtenção do título de Bacharel em
Museologia.

Orientador: Prof. Me. Wagner Mi-
quéias Félix Damasceno.

SANTA CATARINA
2016

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

Moreno Rocha, Saulo

O ensino de Arqueologia e Etnografia e as abordagens sobre o negro e a cultura negra no Curso de Museus (1934 1956) / Saulo Moreno Rocha ; orientador, Wagner Miquéias Félix Damasceno - Florianópolis, SC, 2016.

98 p.

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

Inclui referências

1. Museologia. 2. Curso de Museus. 3. Arqueologia Brasileira. 4. Etnografia. 5. Cultura Negra. I. Damasceno, Wagner Miquéias Félix. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Museologia. III. Título.

Saulo Moreno Rocha

**O ENSINO DE ARQUEOLOGIA E ETNOGRAFIA E AS
ABORDAGENS SOBRE O NEGRO E A CULTURA NEGRA NO
CURSO DE MUSEUS (1934-1956)**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do título de Bacharel em Museologia, e aprovado em sua forma final pela Coordenação do Curso de Graduação em Museologia.

Florianópolis, 25 de janeiro de 2016.

Prof.^a Ms.^a Luciana Silveira Cardoso
Coordenadora do Curso de Museologia

Banca Examinadora

Prof. Me. Wagner Miquéias Félix Damasceno
CEM/MUS – Universidade Federal de Santa Catarina
Orientador

Prof.^a Dr.^a Leticia Maria Costa da Nóbrega Cesarino
DEPANT – Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Ms.^a Renata Cardozo Padilha
Museóloga

AGRADECIMENTOS

Concluindo mais uma etapa de minha vida, gostaria de registrar aqui os meus sinceros agradecimentos às pessoas que durante meu percurso estiveram ao meu lado, compartilhando experiências, saberes, dificuldades, alegrias, tristezas, sonhos e utopias, enfim, àqueles que direta ou indiretamente, colaboraram em minha formação, tanto profissional quanto pessoal:

Ao meu orientador, prof. Me. Wagner Miquéias Félix Damasceno, pela generosidade e comprometimento com que orientou o desenvolvimento deste trabalho;

Às professoras Dr.^a Letícia Maria da Costa da Nóbrega Cesarino e M.^a Renata Cardozo Padilha, integrantes da banca examinadora, pelas reflexões compartilhadas durante a defesa e pelas sugestões valiosas;

À coordenadora do Curso de Museologia, prof.^a M.^a Luciana Silveira Cardoso, por todo apoio e auxílio, pelas orientações e celeridade com que atendeu às minhas demandas;

À Elisa Cordeiro e João Sol, técnicos administrativos do Curso de Museologia, pelo auxílio na resolução de diversas dificuldades durante esses quatro anos de graduação;

À prof.^a Dr.^a Ilka Boaventura Leite, por ter orientado os primeiros passos do desenvolvimento deste trabalho, quando ainda estava em fase de projeto, bem como pela oportunidade de atuar em diversos projetos sob sua coordenação no Núcleo de Estudos de Identidades e Relações Interétnicas (NUER). Estendo meus sinceros agradecimentos a todos e todas colegas do núcleo, pelos diálogos e aprendizados;

Às/aos professoras/es, com quem compartilhei momentos ímpares de aprendizado, partilha de saberes e experiências: Maria Eugênia Dominguez, Alicia Castells, Maria Bernadete Flores, Maria de Fátima Piazza, Letícia Nedel, Jeremy Deturche, Evelyn Zea, Rafael Devos, Renata Padilha, Edviges Ioris, Ilka Leite, Elisa Ennes, José Kelly Luciani, Aline Carnes, Rosana Nascimento, Wagner Damasceno, Scott Head, Janine Silva, Luciana Silveira, Thainá Castro, Waldir Rampinelli, Artur Isaia, Liane Nagel e Valdemar Lima;

Às/aos profissionais do Museu de Arqueologia e Etnologia Professor Oswaldo Rodrigues Cabral (MARQUE/UFSC), com quem muito aprendi, em diferentes momentos: Teresa Fossari, Ângelo Biléssimo, Madalena Velho, Luciana Scherer, Vanilde Ghizoni, Seu Euclides e Marcel Santos;

Às/aos profissionais do Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST/MCTI), onde tive uma excelente experiência de estágio, minha

gradidão a: Marcus Granato, Maria Lúcia Loureiro, Cláudia Penha dos Santos, Suely Teixeira, Márcia Alves, Ricardo de Oliveira Dias, Wellington Ribeiro Pessanha e Simone Santos;

Ao prof. Ivan Coelho de Sá e ao Núcleo de Memória da Museologia no Brasil (NUMMUS) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, pela gentileza com que me acolheram e disponibilizaram fontes para a pesquisa, bem como pelos diálogos e indicações. À Anna Laudí-céia e Henrique Cruz, pesquisadores do núcleo, pelos conhecimentos e informações compartilhadas;

À Monique Sourisseau, pelo carinho com que compartilhou comigo informações sobre a vida de sua mãe, a Prof^ª. Maria Eneada Vieira, que deverão fundamentar reflexões futuras sobre o Curso de Museus;

À prof^ª. Teresa Scheiner, por ter me acolhido em suas aulas no Programa de Pós-graduação em Museologia e Patrimônio no primeiro semestre de 2015, como aluno ouvinte e aos colegas que se tornaram verdadeiros amigos e amigas;

Às/aos colegas do Centro Acadêmico Livre de Museologia (CAMUS/UFSC), por terem compartilhado comigo o sonho de um curso melhor e de uma Museologia comprometida com as questões sociais;

Às/aos colegas da Executiva Nacional de Estudantes de Museologia (EXNEMUS), por acreditarem na união das pautas e das lutas das/os estudantes e no potencial transformador e crítico do movimento estudantil, dos museus e da Museologia;

À Ong Carreiro de Tropa, instituição que tenho participado desde 2007 e que despertou em mim um vivo interesse pelas questões da memória e da importância da preservação de nossas tradições sertanejas. Meus agradecimentos à Maris Stella Schiavo e Manoel Novaes Neto pela parceria, amizade e confiança;

Às/aos minhas/meus colegas de graduação na UFSC, das diferentes fases, com os quais dividi tantos momentos felizes e na produção de conhecimento, levarei todas/os em meu coração;

À Lúcia, César, Kátia, Júlia (gradidão pela tradução do resumo para o inglês), Maristela, Diego, Christianne, Pedro, Alberto, Juliana, Marli, Roberta e Renilda, amigos e amigas, cada um/a de vocês cumpriram um papel muito importante em minha formação, em minha vida, muito obrigado!

À Cláudia Carraro, que com tanto amor e ternura abriu as portas de sua casa e de sua vida para que eu pudesse viver em Florianópolis. Pelos cuidados, carinho e amizade, serei a ti eternamente grato;

À Paula Parreiras, pela amizade e alegria com que me recebeu em sua casinha de madeira, gradidão;

Às/aos amigas/os que angariei na UFSC, de diferentes cursos e modalidades de ensino, que foram fonte de inspiração e alegria nos dias em que vivi na Ilha da Magia: Juliana e Fernando, Rômulo (a quem sou grato também pela tradução do resumo deste trabalho para o inglês), Augusto Marcos, Luciana, Tamiris, Sabrina, Newton, Larisse, Marisis, Cândida, Luisa, Rafael, Adriana, Guaraci e Anaíra;

No Rio de Janeiro, meus agradecimentos à Marisa, Ana Cecília, Humberto, Lilian, Manoela, Joana, Fernanda, Diego, Natália, Ramon, alunas/os do Mestrado e Doutorado em Museologia e Patrimônio, que em diferentes momentos dialogaram comigo sobre nossa área, nossas pesquisas e me incentivaram a tentar o processo seletivo do mestrado. Meu muito obrigado!

Por fim, mas não menos relevante, agradeço à minha família, meus amados pais e irmãos, por terem sempre confiado e acreditado em meu potencial, não medindo esforços em me auxiliar na realização de meus sonhos. A Wen, pela compreensão e carinho, pelo amor e pela companhia nos momentos de dificuldades;

Enfim, aos amigos e às amigas, de longe e de perto, só tenho a dizer: Muito obrigado!

Ao senhor do fogo azul

*Essência de Tudo
Sem fim
Viaja o Todo
Antes que a mente diga sim
Enquanto, aqui,
Eu vibro e venho
Com minha fé no ferro,
No ferreiro
Em resultado pleno*

*Almamente,
Com os meus passos nos caminhos,
Em nome da construção,
Do que há de mim
Para o mundo ser,
Para eu ser no mundo*

*Onde as luzes acesas
Fazem-se em mim
O sol das forjas acesas
Desfaz em mim,
Do que não sou*

*Ogum, Ogum iê do fogo azul
Ogum, Ogum iê do fogo azul*

Letra: Gilson Nascimento
Intérprete: Virginia Rodrigues
Álbum: Mama Kalunga, 2014

RESUMO

O trabalho tem por objetivo analisar as abordagens sobre o negro e a cultura negra desenvolvidas no Curso de Museus, a partir da análise dos conteúdos programáticos das disciplinas Arqueologia Brasileira e Etnografia, entre os anos de 1934 e 1956. Criado em 1932 no Museu Histórico Nacional (MHN), o Curso de Museus foi pioneiro no Brasil ao articular uma proposta de formação profissional para os museus, possibilitando a emergência da Museologia como campo de conhecimento e de atuação profissional no país. Baseando nossas análises nas pesquisas acadêmicas que têm focalizado a história e memória da Museologia, bem como nos Estudos Afro-brasileiros, buscamos situar os temas, conceitos e questões que nortearam as abordagens sobre a temática negra no Curso de Museus, com o intuito de contribuir para a recuperação da trajetória de tais questões no âmbito da formação da/o profissional museólogo/a, denominado nas primeiras décadas do século XX de “conservador de museus”.

Palavras-chave: Curso de Museus; Arqueologia Brasileira; Etnografia; Cultura Negra.

ABSTRACT

This study aims to examine the approaches towards black people and culture in the context of the National Historical Museum's (MHN) "Museums Course" through an analysis of the syllabuses of the "Brazilian Archaeology" and "Ethnography" subjects between the years 1934 and 1956. Created in 1932 in the MHN (Rio de Janeiro/Brazil), the Museums Course was a pioneer in articulating a professional training proposal for museums, enabling the emergence of Museology as a field of knowledge and professional practice in the country. Basing our analysis on the academic research that has focused on the history and memory of Museology, as well as Afro-Brazilian studies, we seek to situate the central themes, concepts and issues that guided the approaches to black identities in the Museums Course in order to contribute towards the recovery of the trajectory of such matters in the training of the museologist, known as a "museum conservator" in the first decades of the twentieth century.

Keywords: Museums Course; Brazilian Archeology; Ethnography; Black Culture.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:

Disciplinas e Docentes –
Curso de Museus – 1º ano (1932) 48

Quadro 2:

Disciplinas e Docentes –
Curso de Museus – 2º ano (1933) 48

Quadro 3:

Cadeiras criadas no Museu Histórico Nacional – 1932 49

Quadro 4:

Disciplinas e Docentes –
Parte Geral – 1ª Série (Reforma de 1944) 54

Quadro 5:

Disciplinas e Docentes –
Parte Geral – 2ª Série (Reforma de 1944) 54

Quadro 6:

Disciplinas e Docentes –
Parte Especial – 3ª Série – Seção de Museus Históricos
(Reforma de 1944) 55

Quadro 7:

Disciplinas e Docentes –
Parte Especial – 3ª Série – Seção de Museus de Belas-Artes ou Artísti-
cos (Reforma de 1944) 55

Quadro 8:

Docentes e períodos em que ministraram a disciplina Etnografia –
Curso de Museus (1944-1972) 70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABL	Academia Brasileira de Letras
AIB	Ação Integralista Brasileira
AN	Arquivo Nacional
BN	Biblioteca Nacional
CAMUS	Centro Acadêmico Livre de Museologia
ELSP	Escola Livre de Sociologia e Política
EXNEMUS	Executiva Nacional de Estudantes de Museologia
FEFIERJ	Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado do Rio de Janeiro
FFCL	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
MHN	Museu Histórico Nacional
NUER	Núcleo de Estudos de Identidades e Relações Interétnicas
NUMMUS	Núcleo de Memória da Museologia no Brasil
OIM	Office International des Musées
PRC	Partido Republicano Conservador
SDN	Société des Nations
SPHAN	Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
UDF	Universidade do Distrito Federal
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNI-RIO	Universidade do Rio de Janeiro
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
1. O CURSO DE MUSEUS E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA MUSEOLOGIA NO BRASIL	29
1.1 O MUSEU HISTÓRICO NACIONAL	29
1.2 UM CURSO TÉCNICO	42
1.3 O CURSO DE MUSEUS	45
2. A DISCIPLINA “ARQUEOLOGIA BRASILEIRA” E AS ABORDAGENS SOBRE O “ELEMENTO AFRO” NA FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA	57
2.1 ARQUEOLOGIA BRASILEIRA NO CURSO DE MUSEUS	57
2.2 CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DA DISCIPLINA	60
2.3 O “ELEMENTO AFRO” NA FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA	61
3. A DISCIPLINA “ETNOGRAFIA” E AS ABORDAGENS SOBRE O NEGRO E A CULTURA NEGRA	69
3.1 ETNOGRAFIA NO CURSO DE MUSEUS	69
3.2 CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DA DISCIPLINA	75
3.3 O NEGRO E A CULTURA NEGRA	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	89
ANEXO A	95
ANEXO B	97

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem por objetivo abordar a presença de temáticas sobre o negro e a cultura negra no ensino de Museologia, através da análise sobre a inserção de tais questões nas disciplinas Arqueologia Brasileira e Etnografia do Curso de Museus do Museu Histórico Nacional (MHN), tendo por recorte o período entre 1934 e 1956. Estas escolhas e recortes serão explicitadas no decorrer do trabalho.

O Curso de Museus, instância pioneira no estabelecimento de uma proposta de formação de profissionais para os museus brasileiros, instituiu a Museologia como área de saber e de atuação. Criado em 1932 no MHN, na cidade do Rio de Janeiro, tal curso respondia tanto às demandas internas da instituição por pessoal habilitado, como à crescente profissionalização do trabalho em museus e outras instituições culturais dedicadas ao patrimônio e à memória (SÁ, 2007).

Ao nos debruçarmos sobre o conhecimento produzido no campo museológico, percebemos a ausência de reflexões e trabalhos que investigassem as modalidades pelas quais temas relacionados à população negra foram inseridos no escopo da formação profissional da/o museóloga/o. Apontando não somente para recortes de atuação profissional, a relevância atribuída a certas questões no âmbito do ensino não são ações neutras, elas direcionam os caminhos da área, produzem interesses, mas também ocultamentos, reforçam invisibilidades e exclusões, conformam políticas de conhecimento e de poder.

Das indagações iniciais à delimitação do recorte de pesquisa foram fundamentais a nossa participação em projetos, pesquisas e as aulas nas diversas disciplinas em nosso curso que estimularam um olhar crítico sobre várias questões no âmbito da Museologia e outras ciências. Além disso, a militância no movimento estudantil, seja em âmbito local ou nacional, reforçaram a relevância política da temática, estimulando debates e diálogos compartilhados.

A trajetória de pesquisa e inserção neste campo de reflexão teve início ainda no ensino médio, quando da conclusão de curso técnico integrado em Meio Ambiente, momento em que foi desenvolvida a pesquisa para elaboração de trabalho de conclusão que teve por objetivo investigar os sentidos associados à utilização de folhas e outros elementos da natureza em rituais de benzedura, tendo por recorte o universo das religiões afro-brasileiras (umbanda, cabula) no interior da Bahia (MORENO ROCHA, 2012).

Já no âmbito universitário, no curso de Museologia da Universidade Federal de Santa Catarina, passamos a integrar desde o primeiro semestre o Núcleo de Estudos de Identidades e Relações Interétnicas (NUER) do

Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, onde participamos de diversos projetos, de pesquisa e extensão, bem como de atividades acadêmicas, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Ilka Boaventura Leite.

No NUER, atuando no projeto “Biblioteca Afro-brasileira do NUER”, a partir de 2012, vinculado à linha de pesquisa Educação Afro-brasileira, entramos em contato com a enorme produção acadêmica brasileira e internacional no campo dos Estudos Afro-brasileiros, pois naquele momento desenvolvíamos um processo de catalogação do acervo. Paralelamente, vínhamos buscando na Museologia identificar os autores e pesquisadores que atuavam na mesma linha de investigação, já pensando no desenvolvimento de um programa de pesquisa próprio.

Além do envolvimento com o núcleo, as aulas em diversas disciplinas foram muito importantes. Dentre as que cursamos, destacamos a de “Estudos Afro-brasileiros” e “Diásporas Africanas”, ambas ministradas pela Prof^a. Ilka Boaventura Leite, que nos possibilitaram diversas reflexões que muito colaboraram na construção desta proposta.

Por outro lado, no movimento estudantil, integramos em 2013 a primeira gestão do Centro Acadêmico Livre de Museologia (CAMUS/UFSC), que organizou as reivindicações e lutas das/os estudantes do curso, tanto por melhorias internas, mas também participando dos debates maiores no seio da universidade e no plano nacional. Organizamos diversos eventos e publicações, que valorizaram o protagonismo estudantil e sua importância na construção de um conhecimento crítico e socialmente referenciado. Nesta entidade, atuamos na organização do Grupo de Trabalho “Currículo, Formação e Atuação – Museologia/UFSC”, espaço que nos proporcionou uma tomada de consciência quanto à importância de debates e discussões sobre currículo, projeto pedagógico do curso e proposta de formação almejada, em um momento de mudanças e reformulações em nosso curso. A partir dos estudos que realizamos no GT, tivemos contato mais íntimo com textos relacionados à história da Museologia e de sua trajetória como área de conhecimento.

Em âmbito nacional, atuamos em duas gestões da Executiva Nacional de Estudantes de Museologia (EXNEMUS), entidade nacional de representação dos estudantes. Nesta instância, participamos das Coordenações de Pesquisa e Extensão (2013-2014) e Currículo e Formação (2014-2015), onde pautamos, junto a outras/os colegas, estas questões na Museologia em nível mais amplo. Nossa aproximação com os debates sobre a formação em Museologia, currículo e trajetória do campo de conhecimento se consolidaram a partir destes múltiplos espaços, bem como dos diversos eventos que participamos, seja na UFSC, ou em outras universidades, como os Encontros Nacionais e Regionais de Estudantes de Museologia.

Os museus, como instituições sociais e culturais, mas também como práticas sociais, tanto edificam como silenciam sobre o passado (SANTOS, 2007), selecionando e valorizando domínios da realidade em detrimento de outros, seja no âmbito da cultura, da história, memória, dentre outros. As práticas preservacionistas, entendidas no caso dos museus através dos processos de musealização, são produzidas por agentes situados no tempo e espaço, orientados por determinadas visões de mundo na atribuição de sentidos e valores. A Museologia e seus profissionais tem cumprido papel relevante na determinação do que preservar e, em consequência, do que legar ou não ao futuro.

Segundo Chagas, o processo de musealização:

[...] é dispositivo de caráter seletivo e político, impregnado de subjetividades, vinculado a uma intencionalidade representacional e a um jogo de atribuição de valores socioculturais. Em outros termos: do imensurável universo do museável (tudo aquilo que é passível de ser incorporado a um museu), apenas algumas coisas, a que se atribuem qualidades distintivas, serão destacadas e musealizadas (2003, p. 18).

Se as escolhas sobre o que musealizar envolvem direcionamentos seletivos, políticos e éticos, a composição de currículos e a delimitação dos campos de interesse de uma área de conhecimento, como a Museologia, são também processos atravessados por essas mesmas influências, na medida em que a produção e transmissão de saberes é marcada por múltiplas intenções e relações de poder.

No presente estudo, aliamos a leitura de trabalhos que tratam da memória e história da Museologia com os Estudos Afro-brasileiros, produzidos em várias áreas de conhecimento, buscando contextualizar a trajetória do Curso de Museus, bem como as abordagens desenvolvidas sobre o negro e a cultura negra nas disciplinas Arqueologia Brasileira e Etnografia.

Do ponto de vista das fontes e da metodologia utilizada, buscamos analisar as legislações referentes ao Museu Histórico Nacional e ao Curso de Museus, como leis, decretos e regulamentos, bem como publicações da instituição que traziam informações sobre a organização dos conteúdos programáticos (ementas) das disciplinas ministradas, como as *“Instruções para Matrícula no Curso de Museus”*, especificamente as editadas pelo MHN nos anos de 1941 e 1956. Além disso, a pesquisa

em jornais¹ complementou e enriqueceu o quadro de documentos pesquisados, especialmente os seguintes jornais: “Diário de Notícias”, “Diário Carioca” e “O Globo”, todos editados no Rio de Janeiro, compreendendo a pesquisa matérias do período entre 1934 e 1958.

A pesquisa nos Anais do Museu Histórico Nacional, publicação periódica da instituição, bem como em livros publicados por professores do Curso de Museus, forneceram dados importantes para a compreensão de diversos aspectos que o trabalho buscou evidenciar. Documentos do MHN e do Curso de Museus, digitalizados e disponíveis na plataforma “Biblioteca Digital MHN/DocPro”², também foram consultados, especialmente processos administrativos, relatórios e outros, que foram importantes na identificação de docentes do Curso, dentre outras informações, devidamente especificadas no corpo do estudo.

Ao delimitarmos nossas análises às disciplinas “Arqueologia Brasileira” e “Etnografia”, fizemos principalmente em razão de dois motivos: primeiramente, por uma questão de fontes, já que localizamos o programa com os conteúdos da disciplina Arqueologia para o ano de 1934, não ocorrendo o mesmo com as outras disciplinas, para as quais não encontramos informações sobre a organização das aulas na primeira década de existência do Curso de Museus; em segundo lugar, porque tanto Arqueologia, na década de 1930, como Etnografia, na década de 1950, foram as disciplinas nas quais se inscreveram, em seus programas de ensino, as temáticas de nossa pesquisa.

Se não ausentes, nas outras disciplinas as questões relacionadas à cultura negra eram bastante diminutas e na maior parte das vezes, os conceitos e abordagens utilizadas estavam em sintonia com as abordagens presentes nas disciplinas que analisamos. Estas ausências e silêncios também revelam como o Curso de Museus esteve principalmente orientado para o estudo e tratamento da memória das elites, reservando pouco espaço para outros grupos sociais.

Assim, o recorte temporal compreendido por nosso trabalho foi demarcado pelas datas das principais fontes utilizadas para análise das disciplinas. Ou seja, 1934 (com o programa da disciplina Arqueologia

1 Os jornais “Diário Carioca” e “Diário de Notícias” foram consultados através da Plataforma de Periódicos Digitais “Hemeroteca Digital Brasileira” da Biblioteca Nacional, no site: <<http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>>. O jornal “O Globo” foi consultado através da Plataforma de matérias digitalizadas “Acervo O GLOBO”, no site: <<http://acervo.oglobo.globo.com/>>.

2 Plataforma disponível no site: <<http://www.docpro.com.br/mhn/bibliotecadigital.html>>.

Brasileira) e 1956 (com o programa da disciplina Etnografia). Outro aspecto relevante diz respeito à ligação entre as duas áreas: elas configuravam um núcleo sob responsabilidade de um mesmo professor – João Anygone Costa – que, apesar de não as ter ministrado por certos períodos de tempo, foi o responsável por aportar ao Curso de Museus os estudos etnográficos, desde sua criação, em 1932.

As categorias “negro” e “cultura negra” trazem grande carga de historicidade, comportando uma polissemia de sentidos em suas utilizações, no tempo e no espaço, nos modos de identificação e existência das/os afrodescendentes.

Tais conceitos têm sido acionados como importantes operadores na luta contra o racismo e discriminações, principalmente pelos movimentos sociais negros, que têm empreendido reivindicações por direitos e cidadania, a partir da valorização e representação positiva da negritude e da trajetória de lutas e resistência dos africanos e seus descendentes no Brasil, bem como das suas expressões culturais e patrimônios.

Sansone indica que a cultura negra,

[...] pode ser definida como a específica subcultura de pessoas de origem africana dentro de um sistema social que enfatiza a cor, ou a descendência a partir da cor, como um importante critério de diferenciação ou de segregação das pessoas (2002, p. 251).

Os critérios de diferenciação põem em relevo as reflexões sobre as identidades, especialmente as coletivas, como construções sociais, portanto, produzidas em contextos relacionais, situados, demarcando diferenças e especificidades de certo grupo em relação a outros. Enquanto “categoria de definição”, as identidades podem ser tanto auto atribuídas, como podem ser relacionadas aos grupos por outras coletividades, a partir do estabelecimento de sinais diacríticos que demarcam diferenças de uns em relação a outros (MUNANGA, 2012).

No caso da identidade negra, Munanga destaca que:

É importante frisar que a negritude embora tenha sua origem na cor da pele negra, não é essencialmente de ordem biológica. De outro modo, a identidade negra não nasce do simples fato de tomar consciência da diferença de pigmentação entre brancos e negros ou negros e amarelos. A negritude ou a identidade negra se refere à história comum que o olhar do mundo ocidental “branco” reuniu sob o nome de negros. A negritude não se refere somente à cultura dos portadores da pele negra, que aliás, são to-

dos culturalmente diferentes. Na realidade, o que esses grupos humanos têm fundamentalmente em comum não é, como parece indicar o termo negritude, a cor da pele, mas sim o fato de terem sido na história vítimas das piores tentativas de desumanização e terem sido suas culturas não apenas objeto de políticas sistemáticas de destruição, mais do que isso, ter sido simplesmente negada a existência dessas culturas (2002, p. 12).

Enquanto construções sociais e políticas, as identidades são sujeitas aos processos históricos, culturais e às disputas de poder, produzem “critérios de pertencimento e de construção de fronteiras étnico-raciais que classificam aqueles que pertencem e os que não pertencem a determinados grupos sociais.” (ZUBARAN & SILVA, 2012, p. 131).

A cultura e identidade negras no Brasil expressam o encontro de múltiplas matrizes africanas, num legado permanentemente atualizado em dinâmicas sociais e políticas que articulam pertencimentos, alianças e reciprocidades entre sujeitos que historicamente são atingidos com a discriminação, o racismo e a negação de direitos e cidadania.

Tais questões demandam dos museus e da Museologia reflexões que colaborem com olhares críticos sobre a produção e reprodução de invisibilidades e exclusões presentes na nossa história. O papel das instituições culturais e educativas são fundamentais para a transformação do quadro ainda persistente de desigualdades sociais e étnico-raciais no Brasil. A sensibilização para tais questões no âmbito dos cursos de formação museológica é fundamental e nosso trabalho buscou apontar para a necessidade de uma análise histórica de nossa trajetória como campo de saber, assumindo as heranças positivas e negativas que nos legaram nossos pioneiros e pioneiras, nas visões que construíram sobre a cultura, a história e a memória do país.

O trabalho foi dividido em três capítulos, com três subdivisões em cada. No primeiro capítulo intitulado *O Curso de Museus e a institucionalização da Museologia no Brasil*, contextualizamos a criação do Museu Histórico Nacional, sua proposta de elaboração de uma história nacional e destacamos o papel desempenhado por Gustavo Barroso na sua organização e desenvolvimento, sobretudo nas primeiras décadas. Logo após, analisamos a ideia de um *Curso Técnico*, previsto na criação do Museu, em 1922 e que serviria para habilitar e recrutar profissionais para atuarem em museus, bibliotecas e arquivos. Esta iniciativa não logrou resultados, entretanto, fundamentou a criação do *Curso de Museus*, em 1932, instância que lançou as bases da formulação e formação em Museologia no

Brasil. O Curso de Museus foi analisado em sua organização, objetivos e propostas, bem como em suas principais alterações e reformas que ocorreram no recorte temporal do presente estudo.

No capítulo 2, intitulado *A disciplina “Arqueologia Brasileira” e as abordagens sobre o “elemento afro” na formação social brasileira*, analisamos a criação e organização desta disciplina no Curso de Museus, a atuação do professor que a ministrava – João Angyone Costa – e seus conteúdos programáticos. Focalizamos principalmente como nesta disciplina estiveram inscritas abordagens sobre o negro em seus conteúdos, buscando identificar as matrizes intelectuais e modelos teóricos adotados no estudo da questão.

No capítulo 3, *A disciplina “Etnografia” e as abordagens sobre o negro e a cultura negra*, também contextualizamos a criação da disciplina no Curso de Museus, a partir da reforma do currículo de 1944, bem como as/os docentes que a ministraram. Além disso, analisamos seu conteúdo programático e como nele foram inseridas temáticas relativas ao negro e à cultura negra, buscando identificar os principais conceitos e questões que orientaram as abordagens.

Nos anexos, inserimos os trechos dos documentos nos quais pesquisamos os conteúdos programáticos das disciplinas Arqueologia Brasileira e Etnografia do Curso de Museus.

1. O CURSO DE MUSEUS E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA MUSEOLOGIA NO BRASIL

O Curso de Museus, primeiro no Brasil destinado a formar profissionais para atuar nos museus do país, foi criado em 1932, no âmbito do Museu Histórico Nacional (MHN). Com uma proposta inovadora e com várias disciplinas que não eram oferecidas em outras instituições, o curso era “[...] destinado ao ensino das matérias que interessam à mesma instituição.”³, com foco na habilitação de profissionais que suprissem a demanda qualificada para atuação no próprio MHN.

Para compreendermos a trajetória desta proposta de formação, bem como do surgimento da Museologia no Brasil, através de seu ensino no Curso de Museus, é imprescindível um retorno às matrizes do pensamento e ao contexto que possibilitou tal emergência. Desse modo, o presente capítulo apresenta o Museu Histórico Nacional, seu surgimento, proposta e objetivos, articulado à criação do Curso de Museus, suas origens e sujeitos nela implicados.

1.1 O MUSEU HISTÓRICO NACIONAL

Criado em 1922, no Rio de Janeiro, então capital federal, o Museu Histórico Nacional foi o primeiro deste gênero e abrangência no país. Seu idealizador e primeiro diretor foi o cearense Gustavo Dodt Barroso (1888-1959), intelectual multifacetado que transitou entre diversas esferas de atuação no Estado, na imprensa, na política e em instituições culturais. O Museu foi criado em um contexto particularmente comemorativo: 1922 foi marcado pelas efemérides do Centenário da Independência do Brasil, ensejando diversas ações do Estado, de intelectuais e outras agências, como a Exposição Internacional do Centenário.

Aos moldes das exposições universais, realizadas por todo mundo desde o século XIX, a Exposição do Centenário buscou apresentar ao mundo uma imagem do Brasil como nação forte, moderna, republicana, nos marcos dos ideais de progresso e civilidade, representada por seus desenvolvimentos na indústria, na mineração, na apologia ao trabalho, dentre outros aspectos (ABREU, 1990, p.14). Nesse sentido, Santos (2006) indica que na década de 1920 a “nação brasileira”:

³ Decreto N° 21.129 de 7 de março de 1932 – Cria no Museu Histórico Nacional o “Curso de Museus”.

[...] deixava de ser pensada pelos intelectuais e políticos da época a partir do atraso e da inferioridade étnica do povo brasileiro, tal como apresentada por Oliveira Vianna e Nina Rodrigues. Era também abandonada a apologia da raça e das riquezas naturais, capazes de exaltar as virtudes nacionais típicas do início do século (p. 27-28).

Em contraposição a tais imagens, emergiam propostas que buscavam elaborar representações nacionais a partir de outras matrizes e referenciais, estando em disputa diversos projetos de país, seja na esfera política, mas também nas artes, na história, nos museus e demais instituições culturais. Nesses marcos é compreensível a proposta de Gustavo Barroso em empreender a edificação de um museu dedicado ao “culto das glórias passadas”, mesmo que sua elaboração apontasse para um horizonte distinto da Exposição, que buscava representar uma república moderna, dinâmica e com os olhos no futuro, conforme analisa Santos (2006, p. 34).

O ano de 1922 ainda foi marcado pela Semana de Arte Moderna de São Paulo, importante acontecimento que teve profundas reverberações no campo artístico brasileiro, anunciando o despontar de vanguardas artísticas que questionariam modelos estabelecidos. Sá aponta ainda para a importância naqueles anos do movimento neocolonial que, segundo o autor, “consistiu numa tomada de consciência no sentido de se voltar para as raízes culturais brasileiras” (2007, p. 13), o que correspondeu a uma valorização das heranças principalmente ibéricas, em contraposição à influência francesa, tão presente na arquitetura e nas artes do início do século.

No entanto, os ideais de progresso que vão matizar a Exposição, bem como as ações do Estado, se unem a uma outra face no Museu concebido por Barroso, que buscava elos entre o passado e o presente, vindo na vinda da família imperial para o Brasil, em 1808, o momento fundador da nacionalidade, um passado glorioso povoado por heróis, nobres, guerreiros e defensores da pátria. Como bem indica Abreu “A idéia de nação, nos moldes modernos, pressupunha uma história, um passado” (1990, p. 18) e até aquele momento o Brasil ainda não possuía um grande museu nacional dedicado à sua história.

Como destaca Chagas,

[...] a República ainda não havia constituído um projeto especial de memória que passasse pelo campo dos museus. O peso do Centenário recolocava em pauta a necessidade de se organizar o passado. Fazia parte do projeto moderno da nação ter a sua história disciplinada e para isso não bastavam as belas

letras, era preciso também recorrer ao espaço tridimensional e habitá-lo com imagens tridimensionais, reconhecendo nelas a presença de outras dimensões, com a educativa, por exemplo (2003, p. 100).

Naqueles anos, uma série de ações articuladas estavam em andamento, compreendendo um ajuste com relação ao passado e à memória da nação. As “elites procediam a uma revisão dos atos dos primeiros governos republicanos, principalmente com relação aos governos militares” (ABREU, 1990, p. 18) que haviam ensaiado uma ruptura com relação ao Império e às imagens a eles associadas. É interessante notar que dois anos antes da criação do MHN, o presidente Epitácio Pessoa revogou o banimento da família imperial do país e em 1921 os restos mortais de Dom Pedro II e de sua esposa Tereza Christina retornaram ao país.

Como demonstra Abreu,

As elites associadas ao poder público dominante, como o próprio Gustavo Barroso, primeiro diretor do Museu Histórico Nacional, argumentavam em favor da edificação dos “lugares-memória” da moderna nação brasileira, onde seriam armazenados documentos comprobatórios de uma marcha em direção ao progresso e à civilidade (1990, p. 17).

O Museu Histórico Nacional, portanto, inseria-se nos marcos de narrativas modernas do *nacional* e, mesmo

Não sendo o lugar da modernidade tecnológica, ainda assim o Museu não deixava de cumprir um papel moderno no contexto da cidade que se reordenava e se enfeitava de luzes; não sendo o lugar do progresso industrial, ainda assim ele não deixava de celebrar o progresso, no mínimo o progresso representado na própria consagração de um novo museu de história nacional. Essa ambiguidade habitava o coração do Museu, desde os primeiros momentos (CHAGAS, 2003, p. 107).

O local onde foi abrigado o Museu – o antigo Arsenal de Guerra – fora preparado para receber o Pavilhão das Grandes Indústrias na Exposição de 1922. Em duas das salas deste complexo arquitetônico, localizado na Ponta do Calabouço, no centro do Rio de Janeiro, foi instalado o núcleo inicial do MHN, inaugurado pelo próprio Presidente da República, Epitácio Pessoa, em 11 de outubro de 1922. Após o

fim da Exposição, em 1923, paulatinamente o museu foi ocupando os espaços, bem como ampliando suas coleções, inicialmente formadas com objetos recolhidos nas repartições federais, conforme dispôs seu decreto de criação, como a Biblioteca e o Arquivo Nacional, museus extintos, como o Militar e o Naval, dentre outros, num movimento de procura de “reliquias” que constituiriam o coração do acervo da instituição (SANTOS, 2006).

Outro aspecto relevante na formação das coleções do MHN, bem como para a sua manutenção, foi a articulação de Gustavo Barroso junto a membros da elite, representantes dos grupos aristocráticos, que realizaram doações que concorriam para o crescimento da instituição, ao tempo em que garantiam os seus nomes atrelados às narrativas da história nacional. Os grandes doadores chegaram a contar com salas identificadas com os seus nomes, estratégia que demarcava lugares de consagração de certos sujeitos e famílias na memória nacional (ABREU, 1996; DALLA ZEN, 2014). Emblemática, nesse sentido, foi a doação da coleção Miguel Calmon, realizada por sua viúva, Alice da Porciúncula, em 1936 e estudada em detalhes por Abreu (1994; 1996).

A criação do MHN, conforme Chagas (2003, p. 101), não foi um gesto isolado de Barroso, mas corolário de uma série de propostas elaboradas desde o século XIX, que alcançaram o nascente século XX com a intensidade de muitas e diversas visões:

Naquele momento, havia a compreensão por parte de amplos setores da intelectualidade brasileira acerca da importância e da oportunidade de se constituir um local que apresentasse ao mundo a densidade histórica do país. Essa compreensão, no entanto, não se cristalizava em um único projeto. Estavam em disputa, na ocasião, diferentes planos para um museu histórico de caráter nacional, diferentes formatos de *imaginação museal* (CHAGAS, 2003, p. 101, grifo do autor).

Com o intuito de contextualizar seu argumento, o autor aponta que nos primeiros anos do século XX diversos intelectuais manifestaram-se “a favor da necessidade de se preservar testemunhos materiais do passado” (CHAGAS, 2003, p. 98), dentre estes destaca Bruno Lobo, Alberto Childe, Araújo Porto-Alegre, Araújo Viana, Alceu Amoroso Lima, Roquette-Pinto, Max Fleuiss, José Mariano, Affonso Taunay e Alfredo Ferreira Lage, dentre outros. Nesse sentido, o mesmo autor indica que o surgimento do MHN deve ser lido não como uma ruptura com o modelo de museu instaurado

no século XIX, mas como um complemento ao universo museal nacional existente, que já contava com várias instituições dedicadas às ciências e história natural, baseados no modelo enciclopédico, como o Museu Nacional, o Museu Paraense, Museu Paulista, dentre outros, contudo, faltando uma instituição dedicada à construção histórica da nação.

Os preparativos para a Exposição do Centenário, que ocupou vastos espaços modelados para tal finalidade, envolveram diversas transformações no tecido urbano da cidade do Rio de Janeiro, como a derrubada do Morro do Castelo e outras ações, muitas das quais em continuidade a um processo iniciado ainda nos primeiros anos do século XX, com as reformas urbanas que visavam “aproximar o Brasil do modelo de civilidade e modernização constituído pelas nações européias” (MAGALHÃES, 2004, p. 11). As reformas levadas a efeito pelo Prefeito Pereira Passos em 1904 e pelo Prefeito Carlos Sampaio entre 1918 e 1922 estavam afinadas com os ideais de progresso, levando a medidas de higienização social e expulsão de grupos sociais indesejados da região central da cidade, especialmente pobres e negros.

Analisando este momento, Magalhães aponta que:

Em prol do embelezamento, saneamento e da racionalidade espacial, rompia-se com o passado, esvaziando o sentido de tradições de culto à memória. A intensificação da destruição e do abandono, aliada à preocupação em se definir a questão nacional, foi um dos motivos que levaram políticos e intelectuais à elaboração de projetos com vistas à preservação do patrimônio, buscando salvar os elos entre a nação “moderna” e o seu passado (2004, p. 12).

Num contexto de aceleradas transformações, nas esferas urbana, política, social e cultural, intelectuais se constituíram como defensores de um passado, e seus vestígios que deveriam ser preservados, dada a percepção da iminente destruição. Dentre as tantas visões do que poderia vir a ser um museu de história brasileiro, voltado para a preservação do passado nacional e do patrimônio que o representasse, venceu a ideia defendida por Gustavo Barroso, segundo Chagas:

[...] por questões que passavam pela arena política, pelas redes prestigiosas de relações sociais, incluindo relações de amizade, e pela presença marcante de Barroso na vida cultural da capital da República [...] Um projeto de museu laudatório, escorado num sonho ou pesadelo de eternização dos valores simbólicos das oligarquias em crise (2003, p. 101).

Conforme Abreu (1990), o projeto de Barroso para o Museu “consistia em restaurar a tradição e cultuar um passado idealizado principalmente através de uma representação nostálgica do Império e da nobreza brasileira.” (p. 20). Nascido no ocaso da monarquia, no dia 29 de dezembro de 1888, em Fortaleza, Ceará, Gustavo Adolfo Luiz Guilherme Dodt da Cunha Barroso era filho de Antônio Felino Barroso e Ana Guilhermina Dodt Barroso, descendia “de uma antiga família em decadência cujo prestígio vinha dos tempos do Império” (MICELI, 1979, p. 60 apud CHAGAS, 2003, p. 90). Concluiu seu curso secundário no Liceu do Ceará em 1906, iniciando no mesmo ano sua carreira como jornalista, ao publicar seu primeiro artigo no Jornal da República, sob o pseudônimo Nautilus (CHAGAS, 2003, p. 91).

Em 1907 ingressou na Faculdade de Direito do Ceará, momento em que intensificou sua atuação na imprensa, fundando e colaborando com diversas publicações periódicas, inclusive assumindo postura de oposição à oligarquia dos Acioli em seu estado natal. Em 1910, transferiu-se para o Rio de Janeiro, onde concluiu o bacharelado em Ciências Jurídicas e Sociais na Faculdade de Direito do Rio de Janeiro em 1911. Atuando em diversas instituições, como professor na Escola de Menores da Polícia do Distrito Federal e no Ginásio de Petrópolis, publicou em 1912 seu primeiro livro – *Terras de Sol, natureza e costumes do Norte* –, sob o pseudônimo João do Norte (CHAGAS, 2003, p. 92).

No mesmo ano de sua estreia nas letras, Barroso filiou-se ao Partido Republicano Conservador (PRC), nele permanecendo até 1918. A partir de 1913 atuou ainda como redator do Jornal do Comércio do Rio de Janeiro (até 1919) e secretário da Superintendência da Defesa da Borracha. Em 1914 retornou ao Ceará, onde ocupou a Secretaria do Interior e da Justiça, no governo de seu primo Coronel Benjamim Barroso e também para dirigir o Diário do Estado. Elegeu-se deputado federal em 1915, apoiado por seu primo e pelo chefe do PRC, Pinheiro Machado (CHAGAS, 2003, p. 93).

Em 1918, após o fim de seu mandato e não tendo conseguido se reeleger, Barroso assumiu a secretaria do Boletim Comercial e Consular do Ministério das Relações Exteriores. No ano seguinte, secretariou a Delegação Brasileira à Conferência da Paz, realizada em Versalhes. Conforme Chagas:

Essa função foi uma oportunidade especial para ampliar e solidificar a sua rede de relações, para intensificar laços de amizade e para conhecer melhor algumas instituições museais europeias, canadenses e estadunidenses (2003, p. 94).

Transcorridas muitas décadas de sua participação na Delegação, em matéria intitulada “Saúde vai aos 70”⁴, no jornal Diário Carioca, Barroso em entrevista falaria da criação do Museu Histórico, remontando suas origens, que assim foram informadas pelo jornalista:

Em 1919 o ex-deputado Gustavo Barroso acompanhou o presidente Epitácio Pessoa à Conferência da Paz, em Versalhes. Na viagem de volta, conversando com o Presidente, o historiador disse-lhe que sempre sonhara em fundar um Museu Histórico que servisse de modelo aos dos Estados. O Presidente tinha a mesma idéia e o Museu Nacional teve sua origem (DIÁRIO CARIOCA, 1958, p. 1).

O “sonho” de Barroso havia sido expresso anos antes, em artigos por ele publicados no Jornal do Comércio, do qual era redator. No primeiro, publicado em 1911, sob o pseudônimo João do Norte e com o título “Museu Militar”, afirmava que:

O Brasil precisa de um Museu onde se guardem objetos gloriosos, mudos companheiros dos nossos guerreiros e dos nossos heróis. – espadas que tenham rebrilhado à luz nevoenta das grandes batalhas nas regiões platinas ou tenham sido entregues às nossas mãos vencedoras pelos caudilhos vencidos; canhões que vomitaram a morte nas fileiras inimigas do alto dos nossos bastiões e dos espaldões de nossas trincheiras; lanças que cintilaram no punho temeroso dos lendários Farrapos, nos vastos pampas, e golpearam com Andrade Neves os quadrados paraguaios de Avaí.

Tôdas as nações têm seus Museus Militares, guardando as tradições guerreiras de sua história, documentando os progressos dos armamentos e exaltando o culto das glórias passadas.

Até hoje ainda não tivemos o cuidado de guardar

⁴ Em 1958, Barroso completava 70 anos e seria aposentado por conta da idade, conforme preconizava o estatuto dos funcionários públicos. Naquele ano, diversas movimentações foram realizadas a fim de garantir a permanência do diretor à frente do Museu Histórico Nacional, especialmente por parte de seus amigos e colaboradores. A matéria no Diário Carioca, construída a partir de entrevista com Barroso, demonstrava seu interesse em continuar dirigindo a instituição, tendo o jornal indicado que o governo estava inclinado a nomeá-lo em comissão. Como subtítulo da matéria, aparece “Setenta anos vão pôr Gustavo fora do Museu”. Barroso faleceu em 1959.

as nossas tradições militares, de abriga-las, de cuidar delas, de roubar à ferrugem inexorável do tempo as vetustas armas dos guerreiros desaparecidos. E, ao contrário do que se faz em tôda a parte, dizem alguns que devemos restituir os troféus que conquistamos com nosso sangue (BARROSO, 1911 apud DUMANS, 1942, p. 384).

A argumentação era em prol da criação de um Museu Militar, que seria palco da celebração dos “heróis” e “guerreiros”, através do “culto das glórias passadas” por meio dos “objetos gloriosos”. Apesar de o Museu Histórico Nacional não ter se constituído como um museu dedicado à história militar do país, a importância dada por Barroso a tal questão reverberou profundamente na organização, na seleção de objetos e no discurso histórico veiculado pela instituição, marcadamente nacionalista e militarista.

A ênfase dada às “tradições militares” no pensamento barroseano teve forte lastro em sua produção como escritor e também como organizador do Museu Histórico Nacional e professor no Curso de Museus. Chagas (2003, p. 86-87) esclarece que suas tendências para a vida militar eram ambigualmente “contrariadas e estimuladas no seio familiar”, tendo seu pai sido comandante de polícia e oficial da Guarda Nacional, parentes atuado na Guerra travada com o Paraguai e as “tias fardavam-lhe com uniforme de alferes.” Contudo, conforme aponta o autor, “a família queria que ele fosse doutor, bacharel em direito”, caminho seguido por Barroso, realizando a vontade das tias que o criaram, já que perdeu sua mãe logo após seu nascimento.

Barroso encontraria no MHN um espaço fértil para o exercício de sua imaginação, na construção de uma narrativa da história que priorizaria fatos e heróis, que colocaria em primeiro plano a defesa da “tradição” representada pelo Estado Imperial e pelo Exército. O “Museu permitiu-lhe amalgamar o amor ao passado (território familiar), a tendência militar, a formação bacharelesca e o gosto pela arte.” (CHAGAS, 2003, p. 87).

Nos artigos publicados no Jornal do Comércio, nos primeiros anos da década de 1910, Barroso projetava uma defesa ardorosa do passado e das relíquias relativas a este que estavam relegadas ao descaso, na sua percepção. Adolpho Dumans, conservador do Museu Histórico Nacional e atuando como secretário desta instituição na década de 1940, publicaria diversos artigos nos recém organizados Anais do Museu, vinculando essas ideias defendidas na imprensa por Barroso ao processo de criação do MHN. Aqui, cabe ressaltar o papel que cumpriu a revista especializada do Museu na própria consagração de seu diretor, bem como de um estilo histórico e museológico específico por ele defendido e a importância de

um instrumento como um periódico na difusão de ideias e modelos.

Dumans (1942) recupera ainda outros artigos em que, na sua percepção, Gustavo Barroso definiria os contornos do que viria a se tornar o Museu Histórico Nacional, afirmando que a ele pertencia a ideia de tal empreendimento. Em suas palavras:

A criação do Museu Histórico Nacional pelo Presidente Epitácio Pessoa foi simples ato material. O ilustre homem de estado recebeu a inspiração dessa criação daquele mesmo que êle convidou para dirigi-la, o Dr. Gustavo Barroso. A êste pertence, na verdade, a idéia da fundação dum Museu Histórico no nosso país, destinado a guardar e expor as relíquias do nosso passado, cultuando a lembrança dos nossos grandes feitos e dos nossos grandes homens (DUMANS, 1942, p. 384).

Muitas foram as estratégias utilizadas por Barroso no processo de consagração de si – dentre estas estão os artigos publicados por ele e seus colaboradores nos Anais do Museu, artigos na imprensa e seus muitos livros⁵ – num ato deliberado de se inscrever entre os defensores do passado nacional, em um contexto, como já sublinhado, marcado por diversas disputas de poder em torno da definição dos contornos da história nacional, bem como das instituições a ela devotadas.

De todo modo, já estavam enunciadas nos artigos de jornais as ideias que norteariam a atuação de Barroso e um conjunto de colaboradores que arregimentaria em torno do “Culto da Saudade”, este sendo, inclusive, título de artigo publicado por ele em 1912, em que argumentou o completo desprezo pelo “culto das tradições” no Brasil. Assim definia o quadro nacional com relação a tal questão:

Verifica-se, com tristeza e a cada passo, que no Brasil quase não há o culto das tradições. Aqui no Rio são às centenas os exemplos dêste asserto ... As maiores relíquias da nossa tradição andam esparsas e ao abandono ... É um descaso que já se torna crime e é um crime quase imperdoável ... Ouro Preto, um ninho de tradições e glórias, derroca-se e esbo-

⁵ Como escritor, Barroso publicou mais de 120 obras, sob as formas de biografias, contos, críticas, crônicas, dicionários, memórias, novelas regionais, peças de teatro, poesias, romances, tratados e ensaios, versando sobre assuntos diversos, nas seguintes áreas: história, folclore, arqueologia, filologia, integralismo, política e museologia, dentre outras (CHAGAS, 2003, p. 97).

roa-se dia a dia. Ninguém escora as suas ombreiras de pedra bruta nem as suas paredes desaprumadas ... O culto da saudade é coisa que não existe ... ainda não é para nós (BARROSO, 1912 apud DUMANS, 1942, p. 388).

Analisando o discurso histórico do MHN nos seus primeiros anos, Santos indica que o museu nasceu:

[...] preocupado em delimitar o perfil da ‘nação brasileira’ a partir de um forte cunho militarista. Nele, a história é tratada de forma muito próxima àquela dos antigos antiquários ou mesmo da história romântica, que demonstravam o desejo de resguardar do tempo tudo o que fosse original e autêntico, bem como um forte sentimento comemorativo pelo passado (2006, p. 210).

No decreto de criação do MHN, ficava patente a orientação nacionalista de sua proposta, voltando para o estudo da “História Pátria” e se destinando a:

[...] reunir os objetos a ela relativos, que se encontram nos estabelecimentos oficiais e concentrá-los em museu, que os conserve, classifique e exponha ao público, e, enriquecido com os obtidos por compra ou por doação ou legado, contribua, como escola de patriotismo, para o culto do nosso passado⁶.

Nessa proposta, conforme Abreu, os objetos reunidos tinham por missão “evocar a memória nacional e forjar uma consciência cívica, uma formulação ética e pedagógica da História.” (1994, p. 200), a partir da qual se conformava um quadro de heróis exemplares que ensinariam valores e forneceriam exemplos às gerações vindouras. Estava embutida nessa concepção a ideia de história “enquanto mestra da vida” (ABREU, 1990, p. 21). Chagas anota que:

O Museu Histórico Nacional de Barroso era uma ponte. Uma ponte museológica entre o século XX e o século XIX, entre a República e o Império, entre os gestos heroicos do presente e do passado. O que ali estava em causa não era a ruptura, era continuidade e tradição (2003, p. 104).

⁶ Decreto nº 15.596 de 2 de agosto de 1922 – Cria o Museu Histórico Nacional e aprova o seu regulamento.

A construção dessa “ponte museológica” significou um profundo investimento na identificação, seleção, classificação e arrumação no MHN de um grande conjunto de objetos, em sua grande maioria vinculadas aos grupos da elite e famílias aristocráticas, bem como àqueles que remetessem a fatos épicos, ligados a guerras e à atuação das forças armadas. O ideário romântico conviveu no MHN ao lado de um desejo de cientificidade, na pesquisa sobre os objetos, numa busca por autenticidade das relíquias selecionadas. Conforme destaca Santos:

[...] a iniciativa da primeira equipe do Museu também se voltou para objetos díspares, como móveis, louças da Companhia das Índias, mosaicos e quinilharias de toda espécie. Os objetos – se fossem autênticos exemplares do passado, relíquias – eram considerados capazes de ‘ensinar ao povo a amar o passado’. Nesse sentido, houve uma valorização da numismática e da arqueologia que, ao estudar os testemunhos materiais do passado, davam à história o método e o caráter de cientificidade necessários (2006, p. 35).

O trabalho sobre o próprio acervo foi uma das características marcantes da equipe do MHN e o recurso às ciências auxiliares da história, como numismática, heráldica, dentre outras, fora largamente utilizado por seus profissionais. Essa perspectiva Santos (2006) liga a uma herança dos antigos antiquários que, conforme a autora, foram fundamentais para o estabelecimento da história como ciência, no século XIX, marcada também pelo positivismo e a busca das fontes, que comprovassem os fatos e episódios considerados na narrativa histórica.

Na história constituída no MHN pouco espaço foi conferido a indígenas e negros. A perspectiva adotada privilegiou os objetos e a trajetória dos grupos aristocráticos, vistos como “portadores da civilização” e capazes de guiar os rumos nacionais, na visão barroseana (ABREU, 1990, p. 20-21). Entretanto, se o Museu se voltou para o Império, seus objetos e sujeitos, houve um lugar de representação ocupado pela população afrodescendente dentro desta estrutura e foi principalmente pelo viés da escravidão e os objetos relacionados a tal instituição que tais grupos sociais foram representados no universo das coleções do Museu, bem como em sua concepção museográfica.

Conforme aponta Santos:

Apesar de procurar uma amálgama de raças que forjasse o homem brasileiro e de estabelecer o que se-

ria um perfil estritamente nacional, Barroso não associava integração a igualdade de direitos. Para ele, o modelo da nação brasileira aparecia sempre identificado ao modelo de Estado Imperial (2006, p. 42).

A então conservadora do Museu Histórico Nacional, Marfa Barbosa Vianna, em artigo publicado nos Anais do Museu, no volume relativo ao ano de 1947, mas só publicado em 1957, abordaria o tema “O negro no Museu Histórico Nacional”. Em seu trabalho, Vianna após citar inicialmente diversos autores que se dedicaram ao estudo do negro no Brasil, como Nina Rodrigues, Gilberto Freyre, dentre outros, aponta para seu objetivo com o artigo da seguinte forma “Não desejamos fazer um histórico sobre os africanos no Brasil. Relataremos somente alguns fatos pitorescos sobre os escravos.”. A autora passa a citar os fatos pitorescos, como “O diamante ‘Estrêla do Sul’, foi descoberta de um negro”, dentre outras citações mais que situavam o negro como “escravo”, numa perspectiva deveras estereotipada.

Ao falar sobre as coleções do Museu e a presença de objetos ligados aos “escravos”, a conservadora analisa detalhadamente vários deles, principalmente os denominados “instrumentos de suplício” ou de “tortura”, afirmando que:

Nossas coleções contêm instrumentos de tortura, fôrnilhos de caximbo, de cerâmica, pertencentes aos escravos das minerações de Ouro Preto e Mariana, Minas, um atabaque (tambor africano), uma mameadeira, um orixá e outros objetos a nosso ver únicos e de valor incalculável (VIANNA, 1947, p. 84).

É interessante notar que a autora avalia os objetos como “únicos”, de “grande raridade” e situa esta questão a partir da dificuldade de localizar tais objetos naquela época, sugerindo que tal fato estava ligado às ações de Rui Barbosa que levaram à destruição de muitos documentos e objetos ligados à escravidão, bem como à “onda de sentimentalismo e indignação que abalou o país na campanha abolicionista” (VIANNA, 1947, p. 84). Analisa também os outros objetos, não aprofundando aspectos sobre suas origens.

Não é nosso objetivo aqui aprofundar a questão dos acervos ligados à história e cultura negra no Museu Histórico Nacional, mas como a partir do Curso de Museus estas questões foram tratadas nas disciplinas Arqueologia e Etnografia, entretanto, tal aspecto é relevante na compreensão da configuração da instituição que conformou o primeiro curso destinado à formação de profissionais para museus no país. Cabe apontar

que grande parte da representação dos negros no MHN foi constituída a partir de um olhar que situava tal grupo no tempo da escravidão, reforçando um lugar de inferioridade e reproduzindo a hierarquia social do período colonial e imperial, silenciando e ocultando a atuação de negros e negras no pós-abolição, seja no universo do trabalho, da cultura e da vida social de um modo geral. Esse aspecto é extremamente revelador do perfil de nação delineado pelo Museu, apontando também para um ideal de patrimônio nacional exclusivo, onde foram valorados como relevantes especialmente os bens culturais móveis ligados à cultura branca europeia.

Em artigo em que analisa “O Paradigma Evolucionista e o Museu Histórico Nacional”, Abreu (1995) argumenta que o MHN estabeleceu “uma continuidade com a história nacional formulada por agências oficiais” (p. 12), especialmente o Instituto Histórico e Geográfico Brasileira (IHGB), instituição criada em 1838 e que desde então assumiu para si a responsabilidade de estabelecer uma escrita oficial da história, sob os auspícios do Império:

O MHN neste sentido fazia eco ao IHGB inscrevendo a gênese da nação brasileira numa tradição de civilização e progresso, onde o retrato da nação surgia como o desdobramento nos trópicos de uma civilização branca européia. Esta representação de nação associada à idéia de civilização retomava o tema das raças, restringindo-se eminentemente aos brancos. Os “outros” desta nação eram, no plano interno, índios e negros, excluídos do processo por não serem portadores da civilização e, no plano externo, as repúblicas latino-americanas que, durante o segundo reinado, representaram a “barbárie”, legitimando a política externa de guerras e lutas políticas internacionais empreendidas sob a administração de D. Pedro II (ABREU, 1995, p. 12-13).

Assim, estabeleceu-se no MHN um culto ao passado onde as elites assumiam o primeiro plano, como grupos fundadores da moderna nação brasileira, portadoras da “civilização”, portanto, destinadas ao comando nacional. Tal visão da história silenciava sobre a trajetória de africanos e seus descendentes, produzindo invisibilidades e apagamentos, bem como demarcando lugares simbólicos onde a condição escrava era a única lembrada na elaboração memorial.

Mas o projeto de Barroso para a defesa de um patrimônio nacional não se restringiu à criação do Museu Histórico Nacional, ele foi além com o estabelecimento de outros empreendimentos que completassem um quadro institucional capaz de fazer viável tal projeto. Assim, no próprio decreto

de criação do MHN foi previsto um “Curso Técnico”, destinado a habilitar profissionais para atuar em museus, arquivos e bibliotecas nacionais, projeto que acabou não acontecendo, mas que fundamentou o projeto do Curso de Museus, criado em 1932, como veremos adiante; em 1934, foi criada a Inspeção de Monumentos Nacionais, destinada a identificar e proteger os monumentos da nação e os objetos de valor histórico e artístico, tendo sido vinculada ao MHN, sendo esta instituição antecedente do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), criado em 1937.

1.2 UM CURSO TÉCNICO

O decreto que criou o Museu Histórico Nacional previu a criação de um Curso Técnico, que seria destinado a habilitar profissionais para atuar em três instituições nacionais: o recém-criado MHN, a Biblioteca Nacional (BN) e o Arquivo Nacional (AN). Dentre as finalidades estabelecidas para o Museu, vinculava-se a de ministrar cursos, conforme estabeleceu seu regulamento de 1922, com a função de concorrer para “o conhecimento da história pátria e o culto de nossas tradições.”⁷, bem como conferências, comemorações, publicações, dentre outras ações.

As tarefas estabelecidas para o Museu, como a de recolher, classificar e exibir objetos de importância histórica demandavam a capacitação de profissionais. Assim, foi estabelecido um “Curso Técnico”, comum às instituições citadas acima e que seria voltado “a habilitar os candidatos ao cargo de 3º oficial do Museu Histórico Nacional e ao de amanuense da Biblioteca Nacional e do Arquivo Nacional”.

Como destaca Sá (2013), o Brasil foi pioneiro no estabelecimento de cursos de formação voltados para as áreas de Arquivologia, Biblioteconomia e Museologia, campos voltados para o tratamento do patrimônio. Criado em 1911, ocasião das comemorações dos cem anos da Biblioteca Nacional, o curso de Biblioteconomia estabeleceu no país um modelo de curso superior:

[...] vinculado a uma instituição que já detém conhecimento na área e utilizando os próprios profissionais como docentes, ou seja, os diretores de Seção seriam os professores das disciplinas (SÁ, 2013, p. 41).

⁷ Decreto nº 15.596 de 2 de agosto de 1922 – Cria o Museu Histórico Nacional e aprova o seu regulamento.

O modelo estabelecido pela BN foi base para o estabelecimento de um curso de Diplomática em 1911, que anos mais tarde viria a configurar um curso de Arquivologia, vinculado ao Arquivo Nacional. Nos primeiros anos, tais cursos sofreram com uma série de oscilações, tendo sido interrompidos em diversos momentos, em decorrência de vários fatores, como a impossibilidade dos próprios funcionários das instituições em conciliar estudos e trabalho, bem como pelo baixo número de matrículas (SÁ, 2013).

Ao analisar no artigo “As matrizes francesas e origens comuns no Brasil dos cursos de formação em arquivologia, biblioteconomia e museologia”, Sá (2013) aponta para a importância e a influência dos cursos estabelecidos desde o século XIX na *École de Chartes* e na *École du Louvre* sobre os cursos brasileiros, criados no início do século XX. O autor aborda os currículos e as modalidades com que se organizaram o ensino voltado para o campo do patrimônio, preocupação que despontou na França em fins do século XVIII, após a Revolução Francesa e que teve grande desenvolvimento no século XIX com o estabelecimento de instituições voltados para a defesa dos monumentos nacionais, bem como para um crescente aumento das coleções dos museus, especialmente na virada do século, com o imperialismo-neocolonialismo francês.

No Brasil, até o estabelecimento do MHN e do Curso Técnico, não havia formação específica para o trabalhador de museus. No caso do Museu Histórico Nacional, em seus primeiros anos, o recrutamento de funcionários passava por uma rede de relações pessoais centrada na figura do diretor, conforme indica Abreu (1990, p. 209). Com a definição de um curso técnico, foram extintos os antigos cursos criados na BN e no AN, abrindo um novo cenário para formação de profissionais de museus, bibliotecas e arquivos. Conforme Sá:

No próprio decreto que define a organização e estruturação do Museu Histórico Nacional, Barroso insere a criação de um curso técnico ‘comum ao Museu Histórico Nacional, a Biblioteca Nacional e ao Arquivo Nacional’, com a finalidade de formar oficiais para o Museu e amanuenses para o Arquivo e a Biblioteca. O curso daria uma formação básica e geral aos técnicos em arquivos, bibliotecas e museus e as disciplinas seriam distribuídas em dois anos, da seguinte forma: ‘1º ano: história literária, paleografia e epigrafia, história política e administrativa do Brasil, arqueologia e história da arte. 2º ano: bibliografia, cronologia e diplomática, numismática e sigilografia, iconografia e cartografia.’ (2013, p. 43).

As disciplinas ficariam a cargo dos próprios profissionais das instituições, indicados como docentes pelos respectivos diretores. Caberia ao Museu Histórico Nacional o ensino das seguintes disciplinas: arqueologia, história da arte, numismática e sigilografia; à Biblioteca Nacional: história literária, bibliografia, paleografia, iconografia e cartografia; e ao Arquivo Nacional: história política e administrativa do Brasil, cronologia e diplomática (SÁ, 2013).

A proposta pioneira do curso técnico, segundo Sá (2013), antecedeu mesmo à criação na École du Louvre de um curso de Museografia, fundado em 1927, considerado um dos pioneiros no mundo e que exerceu grande influência na configuração da formação museológica internacional. O autor analisando a experiência do museu francês e o estabelecimento do ensino em suas dependências, observa que:

Podemos inferir, a partir desta experiência do Louvre, que a ideia de utilizar a estrutura de um museu como suporte para ensino formal foi aplicada primeiramente à arqueologia, à epigrafia e à história da arte e somente num terceiro momento à museologia propriamente dita. Por outro lado, contrariando todas as probabilidades e circunstâncias históricas, o curso técnico do Museu Histórico Nacional (MHN), instalado no Rio de Janeiro em 1922, antecede em cinco anos o curso de museografia da École du Louvre (SÁ, 2013, p. 40).

A questão central no curso técnico era a capacitação de profissionais para o trabalho com as coleções. Como destaca Sá (2013, p. 47), havia a previsão de “lições de classificação e administração” bem como de exercícios práticos nas disciplinas, tratando das especificidades de cada tipo de coleção, sendo inclusive estipulado a “descrição e classificação de objetos”. Estes aspectos caracterizariam os principais avanços no sentido da profissionalização dos museus, ou como aponta o autor:

São exatamente estes conteúdos de “lições de classificação e administração de (...) museus históricos”, associados às “provas práticas de descrição e classificação de objetos”, que conferem ao curso técnico do MHN um caráter pioneiro em termos de proposta de formação de museus (SÁ, 2013, p. 48).

Entretanto, o curso técnico não foi concretizado. Mesmo com matrícula de alguns alunos, o curso não funcionou de maneira regular

e provavelmente sem ter sido concluído ou formado turma. Sá indica como possíveis justificativas para tal questão divergências políticas entre o diretor da Biblioteca Nacional, Peregrino da Silva, e o diretor do Arquivo Nacional, Alcides Bezerra, que “podem ter se ressentido de certa perda de espaço para o recém-criado MHN” (2013, p. 49). Como já foi apontado, a criação do curso técnico extinguiu os antigos cursos de biblioteconomia e diplomática. Além disso, o decreto de criação do MHN previu a transferência de diversas coleções que antes estavam sob a guarda daquelas instituições. A possível percepção de perda de espaço pode ter levado ao insucesso do empreendimento comum às três instituições.

Entretanto, Sá aponta para outras questões que podem ter fadado ao insucesso o curso técnico, como “divergências de ordem funcional entre a Biblioteca Nacional e o MHN.”, especialmente devido ao fato de alguns funcionários da BN terem se recusado a ministrar disciplinas previstas e de responsabilidade desta instituição, por não concordarem com o formato adotado, em que os professores seriam os próprios funcionários da instituição, acumulando cargos e funções, sem terem adicional de salários (CASTRO, 2000 apud SÁ, 2013, p. 50). Outro aspecto refere-se ainda a “lei dos adidos que mandava aproveitar os funcionários em disponibilidade” para os cargos que demandavam instituições como a BN e o AN.

O curso técnico não logrou sucesso, contudo, ele foi fundamental para o estabelecimento de um outro curso, este voltado especificamente para a formação de profissionais para museus e é deste tópico que abordaremos agora.

1.3 O CURSO DE MUSEUS

O Curso de Museus, pioneiro na formação específica de profissionais para atuação em museus no Brasil, foi criado em 1932, sob a direção e fiscalização do Museu Histórico Nacional. Como abordamos antes, a ideia de um curso para habilitar profissionais remete à própria criação do MHN, quando em seu decreto foi previsto um curso técnico, iniciativa que não logrou resultados. Entretanto, esta primeira proposta serviu de base para a implantação dez anos depois do curso que foi a gênese da Museologia no país, inaugurando uma nova fase no âmbito do trabalho, dos estudos e da existência dos museus brasileiros (SÁ, 2007).

O curso foi implantado no momento em que o primeiro diretor do MHN, Gustavo Dodt Barroso, estava afastado da instituição, devido à sua participação na Ação Integralista Brasileira, na qual ingressou em 1933 e exerceu papel destacado, enquanto ideólogo, ao lado de Plí-

nio Salgado e Miguel Reale (CHAGAS, 2003, p. 118). Marcado por orientações ideológicas fascistas, o Integralismo enquanto movimento político pautou-se por uma postura nacionalista e pela defesa de princípios, como “Deus, Pátria e Família” (DALLA ZEN, 2014). Barroso atuou durante anos como um dos mais importantes líderes e ideólogos do movimento⁸.

Destituído do cargo de direção no período entre 1930 e 1932, Barroso foi substituído por Rodolfo Augusto de Amorim Garcia (1873-1949), destacado advogado, historiador, escritor e linguista, que conforme Sá “foi um dos mais importantes defensores da revisão historiográfica da História do Brasil” (2007, p. 15), tendo publicado também diversas obras sobre línguas indígenas e geografia.

Gustavo Barroso retornaria à direção do Museu⁹ no mesmo ano da implantação do Curso de Museus e, como aponta Chagas (2003, p. 117), trazendo consigo a presidência da Academia Brasileira de Letras (ABL), na qual tornou-se imortal em 1923. Também Rodolfo Garcia imortalizou-se através da ABL, eleito em 1934 e tomando posse na instituição em 1935.

Ao abordar a institucionalização do ensino de Museologia no Brasil, através do Curso de Museus, Chagas indica que esse fato deve ser compreendido dentro de um quadro mais amplo de “profissionalização das áreas de conhecimento vinculadas ao campo das ciências sociais” (2003, p. 117). Os anos 1930 foram marcados pelo estabelecimento de novas polí-

⁸ A Ação Integralista Brasileira (AIB) foi fundada em 1932, tendo como liderança principal Plínio Salgado. Era uma organização de extrema-direita com orientação fascista, de caráter totalitário e nacionalista. Gustavo Barroso publicou livros e atuou como Chefe das Milícias, braço militar da instituição, instância onde eram treinados os militantes, sendo instruídos em aspectos técnicos, táticos e morais. Barroso assumiu um pensamento antissemita radical, com bases nazistas, que o isolou dentro do plano macro do movimento (CHAGAS, 2003, p. 117-118). Permaneceu fiel aos ideais integralistas até os últimos dias de sua vida, declarando o seguinte, em entrevista ao jornal O Globo, na ocasião de seus 70 anos: “Sou o último integralista!” (O Globo, 29 de dezembro de 1958, p. 6). Na mesma matéria, ele indicava que seu afastamento da AIB ocorreu em 1945, mesmo ano do fim da II Guerra Mundial. Mais informações sobre o Integralismo e a atuação de Gustavo Barroso no movimento podem ser encontradas em Dalla Zen (2014, p. 52-61).

⁹ O Museu, no momento de sua criação, esteve vinculado ao Ministério da Justiça e Negócios Exteriores. Em 1930, com a ascensão de Vargas, há uma reorganização no quadro das instituições. Por meio do Decreto nº 19.444 de 1 de dezembro de 1930 o MHN passou a ser vinculado ao recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública. Ao retornar à instituição, portanto, Barroso encontrou um novo arranjo institucional.

ticas educacionais, no contexto de acirradas disputas políticas, instauradas antes e após a ascensão de Vargas ao poder e as diversas reestruturações do Estado advindas de tal acontecimento. Entravam em choques diferentes tendências políticas, sendo dissolvida a política do café com leite que marcou a República Velha, bem como abalando o sistema oligárquico vigente.

Como aponta Chagas (2003), em 1933 foi criada em São Paulo a Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP), um ano depois instituída a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FFCL), núcleo inicial da Universidade de São Paulo (USP). No Rio de Janeiro, em 1935 foi criada a Universidade do Distrito Federal (UDF), projeto capitaneado por Anísio Teixeira (secretário de educação do Distrito Federal à época) e que institucionalizou o ensino, na Escola de Direito e Economia, dos cursos de História, Ciências Sociais, Ciências Econômicas, dentre outros.

Fica evidenciado que no período de criação do Curso no MHN estavam em ascensão a institucionalização das universidades no país, abrindo caminho para a profissionalização de diversas áreas do conhecimento, entretanto, diferente de outros campos de saber, a entrada da Museologia no âmbito universitário foi lenta e gradual, ocorrendo somente na década de 1970.

Relevante e definidor para o estabelecimento do Curso de Museus foi a demanda por profissionais capacitados para atuar no próprio MHN, ingressando na carreira através do cargo de terceiro oficial, conforme definido no decreto que o criou¹⁰. Junto a estes aspectos internos, Brulon-Soares, Carvalho & Cruz destacam o papel das “ideias e correntes de pensamento sobre os museus disseminadas principalmente pelo *Office International des Musées* (OIM)¹¹, a partir dos anos 1920.” (2014, p. 244), grifo dos autores), principalmente através da revista *Mouseion*, publicação lançada na França em 1927 e que “iria tratar dos temas mais importantes para os museus da época.”.

Organizado em dois anos letivos, o Curso de Museus inicialmente se direcionou para o ensino das “matérias” de interesse do próprio Museu Histórico Nacional, tendo por professores os funcionários da

¹⁰ Decreto nº 21.129 de 7 de março de 1932 – Cria no Museu Histórico Nacional o “Curso de Museus”.

¹¹ Os autores apontam que o OIM foi oficializado em 1926, vinculado à *Société des Nations* (SDN), como “primeira tentativa de se criar uma entidade internacional que reunisse os museus do mundo e seus profissionais.” (BRULON-SOARES, CARVALHO & CRUZ, 2014, p. 244).

instituição, indicados pelo diretor. Os quadros¹² abaixo (1 e 2) organizam as disciplinas e seus respectivos docentes, nos anos de 1932 (primeiro ano do curso) e 1933 (segundo ano de atividades). O quadro 3 organiza as cadeiras¹³ criadas no Museu Histórico Nacional.

Quadro 1
Disciplinas e Docentes – Curso de Museus - 1º ano (1932)¹⁴

Disciplina	Docente
História Política e Administrativa do Brasil (período colonial)	Rodolfo Augusto de Amorim Garcia
Numismática (parte geral)	Edgar de Araújo Romero
História da Arte (especialmente do Brasil)	Joaquim Menezes de Oliva
Arqueologia Aplicada ao Brasil	João Anygone Costa

Quadro 2
Disciplinas e Docentes – Curso de Museus – 2º ano (1933)

Disciplina	Docente
História Política e Administrativa do Brasil (até a atualidade)	Pedro Calmon
Numismática (brasileira) e Sigilografia	Edgar de Araújo Romero
Técnica de Museus, Epigrafia e Cronologia	Gustavo Dodt Barroso

¹² Os quadros foram elaborados com base nas informações disponíveis no Decreto de criação do Curso de Museus, nos textos de Sá (2007) e de Siqueira (2009).

¹³ As cadeiras criadas provavelmente guardavam relação com a lógica do sistema de cátedras, instituídas no âmbito universitário. Nos primeiros 12 anos do Curso, os professores não foram remunerados, pois tanto no Decreto de criação como no Regulamento do MHN de 1934 não previram aumento de despesas, quadro alterado somente em 1944 (SÁ, 2007, p. 16).

¹⁴ Com o retorno de Barroso à direção do MHN, em dezembro de 1932, Rodolfo Garcia assumiu a direção da Biblioteca Nacional, afastando-se das atividades docentes no Curso de Museus, sendo substituído, na disciplina de História, por Pedro Calmon, a partir de 1933 (SÁ, 2007, p. 18).

Quadro 3
Cadeiras criadas no Museu Histórico Nacional - 1932

Cadeiras
História do Brasil
Numismática e Sigilografia
Arqueologia Brasileira
Epigrafia, Cronologia e Técnica de Museus

Conforme aponta Sá, o Curso de Museus funcionou “como verdadeiro laboratório para o desenvolvimento teórico e prático da Museologia brasileira” (2007, p. 11), acabando por conformar um campo de atuação profissional e uma área de conhecimento, pois o artigo 11 do seu decreto de criação¹⁵ estabeleceu que os formados por ele tinham “preferência absoluta” para o preenchimento do cargo de 3º oficial do MHN, a partir de 1º de janeiro de 1934, ou seja, a partir do momento em que já teria se formado a primeira turma. Além disso, a partir de 1940, os concursos para alguns museus nacionais passaram a exigir o diploma do Curso para os candidatos às vagas de Conservador de Museus.

Abordando a disciplina “Técnica de Museus”, idealizada e ministrada por Gustavo Barroso, Sá (2007) indica que ela era totalmente inusitada no continente americano e que:

[...] constitui, até a atualidade, a estrutura principal dos cursos de Museologia. As aulas foram condensadas por ele numa obra seminal, *Introdução à Técnica de Museus*, publicada em dois volumes, em 1946, e que resume tanto os conteúdos da disciplina como o próprio conceito do Curso (p. 16).

Além da disciplina de Barroso, outras também possuíam caráter de ineditismo, como História da Arte (especificamente a do Brasil) e Arqueologia aplicada ao Brasil. A primeira era ministrada por Joaquim Menezes de Oliva (1893-1978), advogado, ensaísta, poeta, memorialista e filatelista, estudioso de arte e cultura popular, tendo atuado como chefe da Seção de História do MHN (SÁ, 2007, p. 17). A segunda era ministrada por João Anygone Costa (1888-1954), jornalista, arqueólogo e etnólogo, dedicado

¹⁵ Decreto nº 21.129 de 7 de março de 1932 – Cria no Museu Histórico Nacional o “Curso de Museus”.

ao estudo das culturas indígenas e que atuou também na Seção de História.

Numismática e Sigilografia era ministrada por Edgar de Araújo Romero, advogado, especialista nesta matéria e que formou gerações de numismatas em sua atuação no Curso. Antes de ingressar no MHN, atuou na Seção de Numismática da Biblioteca Nacional e em 1924 acompanhou a transferência das coleções para o Museu recém-criado, assumindo a chefia da 2ª Seção de Numismática do MHN desde então (SÁ, 2007, p. 19).

A disciplina História Política e Administrativa do Brasil foi ministrada no primeiro ano por Rodolfo Garcia, sendo substituído logo no segundo ano por Pedro Calmon (1902-1985), devido à saída do primeiro do Museu. Calmon era advogado, político, escritor e historiador. A partir de 1934 passou a integrar o corpo docente da Faculdade Nacional de Direito da Universidade do Brasil, transformada anos depois em Universidade Federal do Rio de Janeiro, tendo sido reitor desta universidade (1948-1966) e Ministro da Educação e Saúde (1950-51) (SÁ, 2007, p. 19).

Esta primeira geração de docentes destacou-se pela produção de livros e manuais que compilavam as aulas ministradas no Curso de Museus, fato que revela o amplo interesse em se constituir no Museu Histórico Nacional um núcleo de produção nas áreas de interesse da instituição. Tais publicações foram reforçadas a partir da década de 40 com o surgimento dos Anais do Museu Histórico Nacional, periódico que deu vazão à produção tanto de professores, como das (os) alunos e alunas egressas (os) do Curso.

Analisando a composição do corpo docente do Curso, Sá (2007) aponta a origem nordestina de grande parte deles, quando não de nascimento, por conta das origens familiares. Além deste aspecto, o autor relaciona outros: a formação acadêmica nas Ciências Jurídicas¹⁶, já que Barroso, Menezes de Oliva, Calmon, Romero e Garcia eram formados em Direito, exceção de João Angyone Costa, que chegou a ingressar no Curso de Medicina, abandonando no segundo ano; a carreira literária, destacando que Barroso, Garcia e Calmon tornaram-se imortais na Academia Brasileira de Letras, em 1923, 1934 e 1936, respectivamente; a atuação no jornalismo, que marcou as carreiras de Barroso, Garcia, Costa e Romero. Mas, a principal afinidade segundo o autor:

[...] encontrava-se no interesse por diferentes e variados campos de conhecimento das Ciências Humanas e Sociais: Museologia, Barroso; História, Garcia, Barroso, Calmon, Menezes de Oliva, Ed-

¹⁶ Sá destaca que “Bacharelar-se em Direito era uma das poucas opções da época e uma tradição que vinha do Oitocentos, ainda cultivada pelas elites.” (2007, p. 21).

gar Romero e Angyone Costa; Arte, Barroso, Menezes de Oliva e Angyone Costa; Folclore, Barroso, Menezes de Oliva e Garcia; Arqueologia, Angyone Costa; Etnografia, Angyone Costa e Garcia – este, autor do livro *Nomes de aves em língua Tupi*, 1913, e colaborador de etnografia indígena do *Dicionário Histórico, Geográfico e Etnográfico do Brasil*, publicado em 1922, pelo IHGB (p. 21).

Foi a partir deste corpo multifacetado de interesses e perspectivas que começou a se constituir o Curso de Museus, marcando o processo de institucionalização do ensino de Museologia no Brasil, bem como da profissionalização do campo dos museus. Investindo principalmente na qualificação de técnicos especializados, os primeiros formados passaram a ser identificados pelo título de “Conservador de Museus” e assim passaram a integrar os quadros institucionais do Museu Histórico Nacional e de outras instituições.

O ingresso de estudantes no Curso tinha as mesmas exigências solicitadas nos estabelecimentos universitários daquele momento. Conforme Sá,

[...] ainda que o Curso enfatizasse uma formação técnica – o que seria perfeitamente compreensível considerando sua origem numa instituição museológica –, em termos legais poderia ser considerado um curso de nível superior. Não era um curso universitário, uma vez que havia sido implantando num museu federal; não obstante era um curso superior porque exigia dos candidatos conclusão do ensino secundário (2014, p. 224).

O Curso sofreu a primeira reforma em 1934, quando foi aprovado novo regulamento do Museu Histórico Nacional¹⁷. Esse foi um primeiro movimento de ampliação conceitual do Curso, que inicialmente era destinado ao ensino de matérias de interesse do MHN e que passou então a ser voltado para o ensino de matérias que interessavam aos objetivos culturais da instituição. Segundo Sá, essa “discreta ampliação” é:

¹⁷ Decreto nº 24.735 de 14 de julho de 1934 – Aprova, sem aumento de despesa, o novo regulamento do Museu Histórico Nacional. A reformulação do regulamento visou melhor adequá-lo diante do desenvolvimento do Museu e suas novas incumbências, como o Curso de Museus e a Inspeção dos Monumentos Nacionais, criado nesse ano e vinculado à direção do MHN.

[...] muito reveladora, uma vez que o ensino das matérias está associado diretamente às coleções, ao passo que os *objetivos culturais* transmitem a ideia de compromisso na relação da instituição com o público (2014, p. 229, grifo do autor).

Além dessa mudança, a reforma alterou o nome de algumas disciplinas do Curso. Abaixo listamos tais alterações:

- História Política e Administrativa do Brasil passou a denominar-se História da Civilização Brasileira;
- História da Arte (especialmente do Brasil) passou a denominar-se História da Arte Brasileira;
- Arqueologia Aplicada ao Brasil passou a denominar-se Arqueologia Brasileira.

Tais alterações se articulavam ao próprio exercício de conceituação das disciplinas feitas pelos professores. Assim, foi Pedro Calmon que aportou à área de história no Curso de Museus o conceito de *civilização*, uma abordagem sintonizada com os avanços historiográficos da época. Sá (2007) aponta que esta foi:

[...] uma importante referência da metodologia empregada por ele [Calmon] na formação dos futuros conservadores, concebendo uma História diferente, que hoje podemos denominar História Cultural (p. 18).

Assim como outros professores, Pedro Calmon sistematizou suas aulas em livro – *História da Civilização Brasileira* – publicado em 1933 pela Coleção Brasileira, que era coordenada por Fernando de Azevedo e editada pela Companhia Editora Nacional.

Retomando ao tema da reforma, ela ainda instituiu mais uma cadeira no Museu Histórico Nacional: a de História da Arte Brasileira. As outras cadeiras acompanharam as modificações na nomenclatura ocasionadas nas disciplinas.

Entretanto, a reforma mais significativa no Curso de Museus ocorreu em 1944 e é esta nos interessa grandemente, por ter instituído o ensino da disciplina Etnografia. Por meio do Decreto-Lei nº 6.689 de 13 de julho de 1944 foi aprovado a reorganização do Curso, vinculado ao Ministério

da Educação e Saúde¹⁸. Esta foi a reforma que instituiu as bases mais duradouras do Curso de Museus, vigorando até 1966.

Nesta reforma são ampliadas as perspectivas formativas do futuro profissional. Segundo Sá, pela primeira vez “aparece o termo *conservador de museus* e esse profissional não é associado unicamente ao MHN, mas a museus históricos, artísticos e ‘instituições análogas’” (2014, p. 229). O autor aponta que este movimento de ampliação estava em sintonia com o próprio crescimento dos museus federais, ampliados desde o final da década de 1930 e intensificada a partir de 1940, com a criação do Museu Imperial em Petrópolis (1940), Museu das Missões (1940), Museu Histórico Abílio Barreto – Belo Horizonte – MG (1943), Museu da Inconfidência em Ouro Preto – MG (1944), dentre outros. Assim ficaram organizadas as finalidades do Curso:

- a) preparar pessoal habilitado a exercer as funções de conservador de museus históricos e artísticos ou instituições com finalidades análogas;
- b) transmitir conhecimentos especializados sobre assuntos históricos e artísticos ligados às atividades dos museus mantidos pelo Governo Federal;
- c) incentivar o interesse pelo estudo da História do Brasil e da arte nacional.¹⁹

Constituído desde sua criação de dois anos letivos, a partir da reforma o curso passou a ter três anos de duração, dividido em duas partes: geral e especial. No terceiro ano, na parte especial, o aluno deveria optar por uma habilitação, sendo instituída duas: Museus Históricos e Museus de Belas-Artes ou Artísticos. Com o aumento na duração, houve também uma importante ampliação das disciplinas, que aponta para um crescente processo de especialização do corpo de funcionários-professores. Abaixo,

¹⁸ Em 13 de janeiro de 1937, por meio da Lei nº 378, houve uma reorganização do Ministério da Educação e Saúde Pública, que passou a designar-se Ministério da Educação e Saúde. Além disso, no universo das instituições de educação extraescolar do ministério passou a constar o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), regulamentado pelo Decreto-Lei nº 25 de 30 de novembro de 1937, extinguindo a Inspetoria de Monumentos Nacionais criada no MHN em 1934. No mesmo universo institucional, figura o MHN (e seu “curso de museologia”) e o recém-criado Museu Nacional de Belas Artes.

¹⁹ Decreto-Lei nº 6.689, de 13 de julho de 1944 – Dispõe sobre a organização do Curso de Museus, no Ministério da Educação e Saúde, e dá outras providências.

em tabelas²⁰, a reorganização das disciplinas instituídas em 1944, implementadas a partir de 1945.

Quadro 4
Disciplinas e Docentes – Parte Geral – 1ª Série (Reforma de 1944)

Disciplina	Docente
História do Brasil Colonial	Gustavo Dodt Barroso
História da Arte (Parte Geral)	Anna Barraffato
Numismática (Parte Geral)	Edgar de Araújo Romero
Etnografia	Diógenes Vianna Guerra
Técnica de Museus (Parte Geral)	Gustavo Dodt Barroso

Quadro 5
Disciplinas e Docentes – Parte Geral – 2ª Série (Reforma de 1944)

Disciplina	Docente
História do Brasil Independente	Pedro Calmon
História da Arte Brasileira	Joaquim Menezes de Oliva
Numismática Brasileira	Edgar de Araújo Romero
Artes Menores	Jenny Dreyffus
Técnica de Museus (Parte Básica)	Gustavo Dodt Barroso

²⁰ As tabelas foram elaboradas com base nas informações disponíveis no Decreto nº 16.078 – Aprova o Regulamento do Curso de Museus a que se refere o Decreto-Lei nº 6.689, de 13 de julho de 1944 e no texto de Siqueira (2009).

Quadro 6
Disciplinas e Docentes – Parte Especial – 3ª Série – Seção de Museus
Históricos (Reforma de 1944)

Disciplina	Docente
História Militar e Naval do Brasil	Pedro Calmon
Arqueologia Brasileira	Diógenes Vianna Guerra
Sigilografia e Filatelia	Jenny Dreyffus
Técnica de Museus (Parte Aplicada)	Gustavo Dodt Barroso

Quadro 7
Disciplinas e Docentes – Parte Especial – 3ª Série – Seção de Museus de
Belas-Artes ou Artísticos (Reforma de 1944)

Disciplina	Docente
Arquitetura	Pedro Calmon
Pintura e Gravura	José Francisco Félix de Mariz
Escultura	Anna Barraffato
Arqueologia Brasileira, Arte Indígena e Arte Popular	Diógenes Vianna Guerra
Técnica de Museus (Parte Aplicada)	Gustavo Dodt Barroso

A partir desta reforma, figuram entre professores diversos ex-alunos do Curso, dentre eles, alguns que ingressaram como funcionários do Museu Histórico Nacional e, outros contratados como extranumerários, modalidade que a reforma instituiu. A partir de então o Curso passou a ter uma Coordenação própria, subordinada à direção do Museu²¹, além de ter institucionalizado a figura do aluno ouvinte e do bolsista. Os bolsistas, que vieram de todo os estados do país contribuíram “não só para a ampliação do público do curso, sobretudo para disseminar a formação em museus para os estados” (SÁ, 2014, p. 229).

A reforma de 1944 foi fundamental para as tratativas que acabaram por garantir ao Curso de Museus um Mandato Universitário em 1951,

²¹ Conforme Sá “A primeira coordenadora do Curso foi a Prof^a. Nair de Moraes Carvalho, vice-diretora do MHN, formada pelo Curso de Museus em 1936; sua gestão compreendeu o período de 1944 a 1967.” (2014, p. 234).

conferido pela Universidade do Brasil, na gestão do Reitor Pedro Calmon, que atuou no MHN e como professor do Curso. O mandato reforçou o caráter de curso superior, entretanto, manteve o Curso atrelado ao Museu Histórico Nacional. Diversas reformas curriculares foram articuladas, tendo as principais ocorrido na década de 1970, momento de intensas transformações na Museologia que redesenharam o perfil do curso e do egresso (SÁ, 2014, 227).

O processo de transferência do Curso de Museus para uma universidade foi discutido durante as décadas seguintes, vindo a ocorrer somente em 1977, quando foi absorvido pela Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado do Rio de Janeiro (FEFIERJ), transformada em Universidade do Rio de Janeiro (UNI-RIO) em 1979, atual Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). O Curso de Museus somente deixou as instalações do MHN em 1979, quando foi transferido para o prédio da universidade, assumindo oficialmente o nome de Curso de Museologia (SÁ, 2014, p. 228).

Neste capítulo, nos ativemos ao contexto de criação do Museu Histórico Nacional e do Curso de Museus, bem como às concepções e conceitos em vigor nos períodos iniciais. Para os fins que nos propomos, restringimo-nos até a reforma de 1944. No próximo capítulo, analisaremos o ensino de Arqueologia Brasileira e as abordagens desenvolvidas nesta disciplina sobre temáticas relacionadas ao negro e à cultura negra.

2. A DISCIPLINA “ARQUEOLOGIA BRASILEIRA” E AS ABORDAGENS SOBRE O “ELEMENTO AFRO” NA FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA

A disciplina Arqueologia Brasileira esteve presente no currículo do Curso de Museus desde sua criação, em 1932. Inicialmente designada de “Arqueologia aplicada ao Brasil”, era voltada quase que exclusivamente para o estudo de questões ligadas à temática indígena. Analisaremos neste capítulo as abordagens desenvolvidas nesta disciplina sobre o que foi nomeado de “elemento afro” em seu conteúdo programático, buscando identificar matrizes intelectuais presentes nesta proposta de ensino.

2.1 ARQUEOLOGIA BRASILEIRA NO CURSO DE MUSEUS

Em 1932, quando da criação do Curso de Museus, foi instituída no Museu Histórico Nacional a disciplina Arqueologia Aplicada ao Brasil, denominação esta alterada em 1934 para Arqueologia Brasileira. Ministrada por João Angyone Costa, foi a primeira cadeira destinada ao ensino de Arqueologia no âmbito de um curso de nível superior no Brasil.

João Angyone Costa nasceu na cidade de Natal, Rio Grande do Norte, em 1888, e faleceu na cidade do Rio de Janeiro, em 1954. Foi admitido no Museu Histórico Nacional como 3º Oficial, logo nos primeiros anos da instituição. Sá (2007) aponta que ele foi um dos raros críticos de arte no Rio de Janeiro dos primeiros anos da década de 1920, tendo publicado um livro referência sobre a arte e os artistas brasileiros da transição dos séculos XIX e XX, intitulado *A inquietação das abelhas*, de 1927. No âmbito do Curso de Museus, dedicou-se ao estudo e ensino de Arqueologia Brasileira, tendo publicado livros que compilaram suas aulas: *Introdução à Arqueologia Brasileira: Etnografia e História*, de 1934, e *Arqueologia Geral*, de 1936, ambos editados pela Coleção Brasiliana da Companhia Editora Nacional.

Situado em uma fase da Arqueologia onde a produção de conhecimento ainda era muito próxima ao amadorismo, com base na observação e especulação, Costa foi um dos mais produtivos autores deste campo de conhecimento entre as décadas de 1930-1950 (BITTENCOURT, 2006). Ao que tudo indica, não chegou a realizar trabalho de campo, nem escavações, baseando seus trabalhos na análise de literatura e de cultura material, presente em instituições, como o Museu Nacional, que possuía diversas coleções arqueológicas.

O conceito de “Arqueologia Brasileira” forjado por Costa no Curso de Museus era predominantemente voltado para o estudo das questões

indígenas ou dos habitantes do território brasileiro antes e após a colonização. A despeito do fato de o Museu Histórico Nacional estar organizado em duas seções em 1924, sendo a primeira “Arqueologia e História” e a segunda “Numismática”, a área de Arqueologia, na forma concebida por ele, não encontraria eco nas políticas de aquisição de acervos da instituição, não tendo sido constituídas coleções dedicadas à cultura material indígena (BITTENCOURT, 2006, p. 255).

A presença de uma seção de Arqueologia associada à área de História no MHN, segundo Bittencourt (2006), pode estar relacionada ao fato desta ter sido uma das disciplinas que fundamentaram a construção de um discurso histórico no âmbito do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), uma perspectiva que fora seguida pelo diretor da instituição, Gustavo Barroso. Outro aspecto apresentado pelo autor refere-se à presença de diversos fragmentos no acervo do Museu, como vestígios de construções, materiais desenterrados em escavações no Rio de Janeiro e em outros lugares do Brasil, bem como a grande coleção de moedas antigas, que estavam no domínio do conhecimento arqueológico, pelo menos em princípio. Estes fragmentos documentavam uma trajetória que o Museu se propunha a remontar, a fazer viva e presente na sociedade brasileira, qual seja, a do Estado brasileiro, bem como de seu antecessor, o Estado português. Como vimos no capítulo anterior, o Museu sob a direção de Barroso investiu no culto a um passado heroico, protagonizado pelas elites, bem como pelo Exército, vistos como motores da civilidade e progresso nacionais na perspectiva barroseana.

Ao analisar a questão indígena no âmbito do MHN, Bittencourt aponta que:

A leitura que a instituição fazia dos “nobres selvagens” era retirada do programa romântico do século XIX. Entretanto, talvez possamos especular sobre outro motivo pelo qual os “primeiros habitantes do Brasil” não teriam tido maior espaço nas exposições da “Casa do Brasil”. A partir da segunda metade do século XIX, os índios brasileiros passaram a ser alvo do interesse da Etnografia, disciplina ligada à formação de coleções geralmente recolhidas em museus de História Natural. Essa disciplina, em seus primórdios, aplicava uma forma específica de classificação adaptada a partir do evolucionismo, substituindo organismos vivos por grupos sociais, o que resultava num enfoque que pressupunha uniforme o desenvolvimento cultural da humanidade. O fato é que os museus brasileiros tornam-se arquivos de documentos originais, que,

segundo os pesquisadores de então, permitiam que se examinassem as etapas “atrasadas” da humanidade (2006, p. 256).

Não esteve nos horizontes do Museu Histórico Nacional a definição ou o estudo das espécies, nem em estabelecer os marcos da evolução dos humanos, muito menos de recolher objetos relacionados aos distintos grupos sociais que teriam habitado ou habitavam o território nacional, perspectiva que marcou a atuação dos grandes museus nacionais brasileiros do oitocentos, como o Museu Nacional, o Museu Paraense e o Paulista, dentre outros, orientados por uma visão universalizante e enciclopédica, nos marcos das disciplinas vinculadas à História Natural. O esforço empreendido no MHN foi o de tratar de outra evolução, a “da chamada nação brasileira” (ABREU, 1996, p. 164).

Na Arqueologia Brasileira concebida no Curso de Museus, nos seus primeiros anos, foi reservado um pequeno espaço no seu conteúdo programático aos negros e aos brancos e a suas presenças no território nacional, revelando uma construção disciplinar que pensava a área como estritamente vinculada ao estudo das questões indígenas, estando presentes abordagens de aspectos relacionados aos grupos que habitavam o território antes da colonização e também os desdobramentos posteriores.

Em uma de suas obras – *Migrações e Cultura Indígena: Ensaios de arqueologia e etnologia do Brasil* (1939) – assim Angyone Costa se expressaria sobre a o recorte temático da Arqueologia, em sua concepção:

Há agora, realmente, uma grande curiosidade pela arqueologia brasileira, ciência cujos limites poucos sabiam precisamente onde estavam. *Ainda era comum pensar-se que reminiscências do negro e do português constituíam material de nossa arqueologia.* Evidentemente, agora não prevalece a mesma ténze. Os elementos integrados no velho passado do Brasil não são desconhecidos e para este resultando venho procurando imprimir uma direção homogênea, não só nos livros que tenho publicado, como no curso de arqueologia brasileira do Museu Histórico Nacional (p.13, grifo nosso).

O autor situava um renovado interesse pela Arqueologia a partir tanto do estabelecimento de sua cadeira no Curso de Museus, como do lançamento de seu primeiro livro voltado à questão – *Introdução à Arqueologia Brasileira* – sendo que sua procura em “imprimir uma direção homogênea” à área muito provavelmente se relacionava ao fato de que

em nenhuma de suas obras foram tematizados outros aspectos que não os relativos às investigações sobre os indígenas. O professor, dessa forma, não só estabelecia os limites da Arqueologia enquanto ciência, como principalmente reivindicava para ela um objeto de estudo específico, que não passaria pelo universo das reminiscências dos negros e dos portugueses.

Ao analisar as abordagens sobre os indígenas nas obras de Costa, Bittencourt indica que o autor:

Sintonizado a um grande grupo de intelectuais então chamados “indianistas”, vê os povos “primitivos” do Brasil como capazes de participar da construção nacional, tendo inclusive contribuído marcadamente para a formação, junto com os portugueses, de uma “raça brasileira” (2006, p. 257).

Unindo perspectivas românticas e racialistas, o estudo das contribuições dos indígenas para a conformação de uma “raça brasileira” orientou diversas investigações de Angyone Costa, bem como delimitou um campo de interesses da Arqueologia constituída no MHN a partir dos anos 1930. Tais questões não só ficariam expressas nos diversos livros e artigos publicados pelo autor, mas também na construção do conteúdo programático de sua disciplina.

2.2 CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DA DISCIPLINA

O primeiro programa de conteúdos da disciplina Arqueologia Brasileira foi informado por Angyone Costa em entrevista ao *Jornal Diário de Notícias*, do Rio de Janeiro, em 22 de abril de 1934. Em matéria intitulada: “A expansão da cultura brasileira – O que é o Curso de Museus professado no Museu Histórico Nacional – Uma palestra com o professor Angyone Costa”, o professor assim definiu o Curso de Museus:

[...] um curso de caracter especializado, onde se adquire lastro de saber em determinadas disciplinas universitarias e que, para a repartição onde foi creado, é de indiscutível necessidade. Cursos para o preparo de funcionalismo de museus e bibliotecas (1934, p. 1).

Nesta época o Curso de Museus havia acabado de formar sua primeira turma. Sobre sua disciplina, Angyone listava 27 pontos (ver Anexo A deste trabalho) da ementa do curso para o ano de 1934, versando sobre

desde questões conceituais da Arqueologia, bem como da delimitação de tal área no Brasil, os fatores arqueológicos, o homem na pré-história, inscrições rupestres, regiões arqueológicas do Brasil, a questão dos sambaquis, da cerâmica do Marajó, entre outros aspectos que orientavam a pauta dos debates da disciplina naqueles anos.

Estavam presentes aspectos de matriz evolucionista que fundamentavam as análises, como o disposto no ponto 19º: “Tribus coexistentes com os povos tupys. Aspectos incipientes de sua civilização.”, ou seja, a análise dos povos que coabitavam o território do Brasil junto com os tupis era interpretado a partir da ideia de inferioridade de alguns grupos em relação a outros.

Nesse planejamento da disciplina, tinha proeminência o estudo de questões ligadas aos povos indígenas, que mereceram maior atenção no conjunto dos pontos listados. Entretanto, Costa listou aspectos relacionados à organização rural brasileira, à fazenda, à igreja e incorporou o estudo de outros grupos sociais, como africanos e portugueses e suas contribuições para a “Gênese racial do Brasil”. Mais especificamente sobre estas questões que abordaremos no próximo tópico.

2.3 O “ELEMENTO AFRO” NA FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA

As abordagens desenvolvidas sobre o negro na disciplina Arqueologia Brasileira foram bastante tímidas, se comparadas com os temas indígenas, que ocupavam centralidade nos estudos do professor Angyone Costa. Nos últimos pontos do seu plano de aulas, Costa incorporava o estudo dos grupos considerados por ele como influentes na formação social brasileira, a partir do prisma racial: negros, índios e portugueses. Assim o autor tratou de tal questão:

25º - O elemento afro na nossa organização social. Sua missão com os indígenas; 26º - Crenças religiosas afro-ameríndias integradas no viver brasileiro. Sua influencia nos séculos XVII e XVIII; 27º Gênese racial do Brasil. Resenha da contribuição material deixada pelo Índio, pelo português e pelo africano, na formação social do país.

Tal programa disciplinar expressa, pelo menos numa primeira leitura, ecos de algumas influências intelectuais. Primeiro, um projeto historiográfico onde índios, brancos e negros conformam um quadro da identidade nacional ou da formação social do país, contudo, assumindo

distintas posições valorativas; segundo, ecoa os paradigmas evolucionistas e raciais que informaram e subsidiaram os debates intelectuais durante metade do século XIX e início do XX no Brasil. As duas questões, de modo interligadas, vão permear os diversos discursos sobre a “nacionalidade” brasileira, bem como de suas origens e matrizes, presentes no pensamento social brasileiro.

O primeiro aspecto aparece no quadro historiográfico nacional oficial a partir do concurso realizado pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1840, quando foi lançada a seguinte pergunta: “Como escrever a história do Brasil”? O projeto vencedor foi do naturalista alemão Karl Friedrich Philipp von Martius, sócio correspondente do instituto e que balizou seu projeto de escrita da história do país a partir de três matrizes: os indígenas, os portugueses e os africanos, vistos, entretanto, como grupos de natureza muito diversa. Essas primeiras décadas do oitocentos foram marcadas pela busca do “delineamento de um perfil para a ‘Nação Brasileira’, capaz de lhe garantir uma identidade própria no conjunto mais amplos das ‘Nações’”, conforme indica Guimarães (1988, p. 6). Nas palavras de Schwarcz (1993, p. 146), o papel do IHGB era o de “construir uma história da nação, recriar um passado, solidificar mitos de fundação, ordenar fatos buscando homogeneidades em personagens e eventos até então dispersos.”. Para tanto, o concurso lançado vinha ao encontro dos interesses institucionais em estabelecer as bases para a constituição de uma historicidade para o país.

O projeto de Martius, segundo Schwarcz, consistia de:

[...] uma “fórmula”, uma maneira de entender o Brasil. A ideia era correlacionar o desenvolvimento do país com o aperfeiçoamento específico das três raças que o compunham. Estas, por sua vez, segundo Von Martius, possuíam características absolutamente variadas. Ao branco, cabia representar o papel de elemento civilizador. Ao índio, era necessário restituir sua dignidade original, ajudando-o a galgar os degraus da civilização. Ao negro, por fim, restava o espaço da detração, uma vez que era entendido como fator de impedimento ao progresso da nação (1993, p. 146-147).

Tal perspectiva, esboçada por Martius, estava dentro dos marcos iluministas de civilização e progresso, que pautavam o desenvolvimento da história a partir de um tratamento linear, premissas com as quais os intelectuais do IHGB iriam se propor a traçar um projeto historiográfico para a “Nação Brasileira” como “desdobramento nos trópicos, de uma civilização

branca e européia.” (GUIMARÃES, 1988, p. 8). Entretanto, um obstáculo para a consecução de tal projeto era a própria realidade social brasileira, marcada pela presença de grande contingente populacional escravizado, bem como de diversos grupos indígenas. Além disso, era preciso criar essa totalidade chamada “Brasil”, ponto nodal na constituição de um projeto centralizador, que unificasse e homogeneizasse diferenças regionais, bem como demarcando limites físicos ainda imprecisos (GUIMARÃES, 1988).

No coração do IHGB, questões relacionadas aos grupos indígenas e aos negros foram tratadas de diferentes maneiras, especialmente a partir dos conceitos introduzidos no projeto de Martius. Schwarcz (1993) indica que enquanto para os primeiros imperava uma visão romântica, nos moldes indianistas, visão defendida em grande parte pelos literatos românticos que compunham o Instituto, para os negros recaía o lugar da impossibilidade de adaptação, bem como de integração ao projeto de país que se desenhava, por serem vistos como não portadores da civilidade ou inaptos para tal. Nesta visão, assumia papel de destaque o conceito de raça aplicado à interpretação da realidade social do país.

Schwarcz (1993) afirma que as teorias raciais, formuladas no continente europeu desde o fim do século XVIII, chegaram ao Brasil com certo atraso, no momento em que perdiam a credibilidade no continente de origem. A questão da presença de índios e negros marcou, em grande medida, os debates sobre os rumos da “Nação Brasileira” no âmbito do IHGB e a partir da década de 1870 uma série de novas ideias começavam a ser introduzidas no país com a “entrada de todo um novo ideário positivo-evolucionista em que os modelos raciais de análise cumprem um papel fundamental.” (p. 19).

As teorias raciais nas suas matrizes eruditas tomaram corpo no século XIX, sob a forma de teorias científicas respeitadas. Roberto da Matta (1983) aponta que tais questões haviam emergido ainda no século XVIII, na crise da Revolução Francesa e de seus ideais de igualdade. Schwarcz afirma que o termo “raça” é introduzido na literatura científica em inícios do século XIX, por George Cuvier, “inaugurando a ideia da existência de heranças físicas permanentes entre os vários grupos humanos” (1993, p. 63).

Explicando as diferenças a partir de determinismos biológicos, os teóricos raciais tomavam o conceito de “raça” como unidade explicativa da diversidade humana, bem como estabeleciam solidariedades entre aspectos somáticos e morais, prolongando interpretações típicas das ciências naturais, especialmente da biologia, para o escopo da compreensão do humano e do mundo social.

Matta (1983) aponta que um dos pressupostos do racismo científico era o de que cada raça ocupava certo lugar na história da humanidade. Schwarcz (1993, p. 64) indica duas modalidades de percepção da origem

do homem, que dominaram as interpretações no início do século XIX, constituindo duas visões distintas: monogenista e poligenista. Os adeptos do monogenismo acreditavam que a humanidade era una, ou seja, os homens teriam tido uma origem comum, visão preconizada na bíblia, sendo os diferentes tipos humanos apenas produtos de maior perfeição (mais próximo do Éden) e os menos perfeitos (mediante a degeneração), não compondo inicialmente uma ideia de evolução única. Por outro lado, os poligenistas acreditavam na existência de vários centros de criação, fato que corresponderia a diferenças raciais observadas.

A publicação de “A origem das espécies”, de Charles Darwin, tende a amenizar a polêmica entre os poligenistas e monogenistas, diluindo antigas disputas, reunidas em torno de uma “espécie de paradigma de época” (SCHWARCZ, 1993, p. 72). Apesar do enfoque estritamente biológico das teorias darwinianas, não foram poucas as interpretações de sua obra que vazaram para outras esferas, como para a análise do comportamento das sociedades humanas. Cada vez mais tanto o conceito de evolucionismo, quanto o de raça, passaram a ser utilizados para o tratamento de questões políticas e culturais. O darwinismo na esfera política deu sustentação teórica para práticas de cunho conservador como, por exemplo, o imperialismo europeu que tomou a noção de “seleção natural” como justificativa para a explicação do domínio ocidental sobre outros povos (SCHWARCZ, 1993).

O evolucionismo utilizado para analisar a sociedade produziu interpretações que compreendiam que haveria uma história única para toda a humanidade. A nascente antropologia cultural ou etnologia social ou evolucionismo social, tendo como foco a cultura, sob a ótica evolucionista, procuraria estabelecer estudos comparativos de povos distintos com o objetivo de apreender o desenvolvimento cultural a partir de estágios ou etapas, situando cada povo em um lugar na história da humanidade, vendo o progresso como obrigatório, entretanto, com a ideia de humanidade única (SCHWARCZ, 1993).

Conceitos como civilização e progresso passaram a ser utilizados como modelos universais e as máximas evolucionistas e raciais, consubstanciadas em esquemas e cadeias evolutivas, traziam sempre a Europa como modelo de civilidade e a raça branca como *naturalmente* dominante dentre as demais (SCHWARCZ, 1993).

No Brasil, tais teorias vão ser absorvidas por grupos de intelectuais e pelas elites locais, sendo utilizadas para pensar a realidade local a partir dos paradigmas formulados alhures, dentro dos poucos estabelecimentos de ensino e pesquisa no país. A imagem do Brasil no exterior era a de um “caso único e singular de extrema miscigenação racial.” (SCHWARCZ, 1993, p. 15). Para teóricos como o Conde de Gobineau, o país estaria

condenado em seu futuro por conta da mistura de raças, que apagava os traços da raça branca em decorrência do cruzamento com outras, produzindo tipos híbridos, degenerados (Matta, 1983).

Em uma sociedade marcada por rígida hierarquia e múltiplas desigualdades, como a brasileira, as interpretações de cunho racial forneceram as bases para a justificativa do estabelecimento de “critérios diferenciados de cidadania.” (SCHWARCZ, 1993, p. 24), no contexto de enfraquecimento e fim da escravidão, assim como da realização de novos projetos políticos para o país. Conforme Schwarcz:

É nesse sentido que o tema racial, apesar de suas implicações negativas, se transforma em um novo argumento de sucesso para o estabelecimento das diferenças sociais. Mas a adoção dessas teorias não podia ser tão imediata nesse contexto. De um lado, esses modelos pareciam justificar cientificamente organizações e hierarquias tradicionais que pela primeira vez – com o fim da escravidão – começavam a ser publicamente colocadas em questão. De outro lado, porém, devido à sua interpretação pessimista da mestiçagem, tais teorias acabavam por inviabilizar um projeto nacional que mal começava a se montar (1993, p. 24).

A recepção das teorias racialistas envolveu um processo de seleção dos aspectos interessantes e úteis, bem como da exclusão de outros que, fatalmente, afundavam as possibilidades de o Brasil vir a se constituir como uma nação. Em meio aos paradoxos que expunham as aproximações, mas também as tensões entre os modelos teóricos e a realidade social analisada, os cientistas do século XIX e início do XX vão elaborar combinações, interpretações inusitadas, muitas das quais originais, para o que identificavam como problema nacional.

O certo é que o tema da “raça” adentrou para os debates antropológicos, médicos, jurídicos, historiográficos, políticos e estiveram na pauta de distintos profissionais empenhados em pensar a nação e as possibilidades de seu devir. Schwarcz (1993) pontua que, no caso brasileiro, no fim do oitocentos, acentuaram-se dois debates contemporâneos: de um lado, o enraizamento de um modelo liberal jurídico na concepção do Estado; de outro, o debate sobre a igualdade, que em verdade tomou as conclusões deterministas raciais como parâmetros, gerando um enfraquecimento do debate sobre a cidadania. Conforme a autora, racismo e liberalismo, doutrinas excludentes, conviveram no país em fins do século, merecendo, entretanto, locais distintos de atuação.

Passando por distintos modelos teóricos, alcançando o plano das representações sociais e do imaginário coletivo, a questão da raça percorreu um longo caminho no âmbito de nossas instituições, bem como dos debates intelectuais e políticos. Fornecendo bases explicativas seja para a história, ou para o desvendamento do humano aqui existente, em suas diversidades, a apologia da raça permaneceu mesmo com a crítica às teorias raciais, especialmente a partir dos anos 1930, com a adoção de modelos culturalistas de análise.

Entrava em cena uma outra matriz que, diferente das visões pessimistas da mistura das raças ou da mestiçagem presentes nas teorias raciais, exaltava essa marca como um símbolo da singularidade nacional. Segundo Schwarz:

Com efeito, já nos anos 1930, a noção elaborada pelo antropólogo Gilberto Freyre (1930), de que esse era um país racial e culturalmente miscigenado, passava a vigorar como uma espécie de ideologia não oficial do Estado, mantida acima das clivagens de raça e classe e dos conflitos sociais que se precipitavam na época. Nesse contexto, conceitos são reavaliados, imagens assentadas perdem sua mais antiga conotação. [...] Raça permanece, porém, como tema central no pensamento social brasileiro, não mais como fator de “desalento”, mas talvez como “fortuna”, marca de uma especificidade reavaliada positivamente (1993, p. 325-326).

Gilberto Freyre, um dos mais notáveis intérpretes do Brasil a partir da década de trinta, estabelecia em suas obras uma exaltação das virtudes da mestiçagem e lançava as bases do “mito da democracia racial” brasileira:

[...] a publicação da obra *Casa-Grande & Senzala*, cuja primeira edição data de 1933, é igualmente emblemática e sinaliza para esse movimento de conformação de ícones da identidade e para as releituras regionais. Retomando a temática e a experiência da convivência entre as “três raças”, Gilberto Freyre trazia para seu livro a experiência privada das elites nordestinas e fazia desse retrato, um exemplo de identidade nacional. O livro oferecia um novo modelo para a sociedade multirracial brasileira, invertendo o antigo pessimismo e introduzindo os estudos culturalistas como modelo de análise: “Foi o estudo de antropologia sob a orientação

do professor Boas que primeiro me revelou o negro e o mulato no seu justo valor – separados dos traços da raça os efeitos do ambiente ou da experiência cultural (SCHWARCZ, 2010, p. 12).

A partir da década de 30 é “a própria mistura de raças que passa a ser exaltada como elemento unificador” (SCHWARCZ, 1999, p. 270). Destaca-se nesse cenário a atuação marcante dos intelectuais na construção de “mitos da brasilidade”, onde a “fábula das três raças” (MATTA, 1981) cumpriu um lugar central na definição dos marcos narrativos das origens da “nação”.

Na disciplina Arqueologia Brasileira, do Curso de Museus, o conteúdo programático trazia essas matrizes de pensamento, seja da confluência de três grupos raciais na formação social brasileira, ou no estudo da missão do elemento afro com o indígena, num plano diferenciado em relação ao branco, portugueses.

Os elementos culturais especificamente religiosos dos indígenas e negros eram vistos como “crendices religiosas ‘afro-ameríndias’”, demonstrando uma ideia de junção entre elementos de grupos distintos, incorporados ao viver brasileiro, mas acentuando estas questões em um tempo remoto, aparentemente ignorando a existência das manifestações religiosas tanto indígenas quanto de matriz africana no contexto atual da época. A própria ideia de “crendices” situa as religiosidades de matriz africana e indígena numa posição inferior a outras ou como elemento menor.

A gênese racial brasileira, portanto, era retomada como ponto para discussão das contribuições materiais de indígenas, africanos e portugueses, talvez a partir das matrizes nas quais foram assentadas a obra de Gilberto Freyre, publicada em 1933. Como vimos anteriormente, tal questão foi recorrente nas distintas interpretações sobre o Brasil produzidas desde o século XIX, onde os diferentes grupos foram significados de maneiras distintas em suas contribuições legadas à “nação”.

A partir de 1941, essas questões não estariam mais presentes na disciplina Arqueologia. Não foi possível localizar outros programas da disciplina no intervalo 1934-1941²². O conteúdo programático de 1941 já não traz estudos relacionados aos portugueses ou aos africanos, passando a uma concentração exclusiva nos aspectos indígenas. Nessa nova organização, no primeiro ano, o programa foi dividido em três partes, sendo assim dis-

²² Os conteúdos programáticos das disciplinas do Curso foram organizados na publicação “Instruções para matrículas no Curso de Museus”, publicado pelo Museu Histórico Nacional em 1941. Uma cópia nos foi cedida generosamente pelo Núcleo de Memória da Museologia no Brasil – NUMMUS/UNIRIO, a quem somos gratos.

tribuídos os tópicos gerais: 1ª parte – Definição de Arqueologia; 2ª parte – Pré-história; 3ª parte – Proto-história americana. Já no 2º ano, a disciplina apresentava somente um tópico: 4ª parte – Arqueologia Brasileira.

Entraria em pauta a partir da década de 1940, nesta disciplina, os estudos focalizando tanto aspectos específicos das populações pré-coloniais do Brasil, como uma ampliação para o estudo da presença de outras populações na América do Sul. Tópicos relativos à presença afro-descendente e portuguesa no país seriam retomados no âmbito de outra disciplina que seria organizada nesta década – Etnografia – que podemos aqui compreender como um desdobramento da disciplina pioneira de Arqueologia.

3. A DISCIPLINA “ETNOGRAFIA” E AS ABORDAGENS SOBRE O NEGRO E A CULTURA NEGRA

A disciplina Etnografia, criada no Curso de Museus em 1944, foi ministrada a partir de 1945 e fazia parte do rol de disciplinas do primeiro ano, na Parte Geral, que deveria ser cursada por todos os estudantes. Ela foi configurada de modo a dar conta de um espectro de questões que perpassavam questões da Antropologia e áreas de conhecimento afins. Com a exclusão de temáticas ligadas ao negro da disciplina Arqueologia Brasileira na década de 1940, como vimos no capítulo anterior, foi principalmente a partir da disciplina Etnografia que tais questões seriam estudadas no Curso de Museus.

3.1 ETNOGRAFIA NO CURSO DE MUSEUS

A disciplina Etnografia, desde sua criação, esteve sob a responsabilidade do professor João Angyone Costa, que como vimos anteriormente, introduziu os estudos de Arqueologia Brasileira no Curso de Museus. Entretanto, este professor esteve ausente do Museu Histórico Nacional entre meados de 1944 e os primeiros anos da década de 1950, tendo sido contratados professores temporários para assumir suas funções docentes.

A tabela abaixo traz os períodos e os docentes que estiveram à frente do ensino de Etnografia no período supracitado. Entre 1944 e 1952, os professores atuaram em substituição à Angyone Costa e a partir de 1952, provavelmente com a aposentadoria deste, foram nomeados docentes efetivos Gerardo Alves de Carvalho (Etnografia) e Diógenes Vianna Guerra (Arqueologia, Arte Indígena e Arte Popular), que permaneceram à frente destas cadeiras por muitas décadas.

Em 1944 foi nomeado para as disciplinas Etnografia, Arqueologia Brasileira, Arte Indígena e Arte Popular o professor Diógenes Vianna Guerra (1915, Rio de Janeiro – 1993, Rio de Janeiro). Formado pelo Curso de Museus em 1943, Guerra também tinha formação em Direito (Faculdade Nacional de Direito da Universidade do Brasil, 1939) e em Geografia e História (Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, 1941). Ainda em 1944, como oficial da reserva, passou a integrar o Centro de Preparação de Oficiais da Reserva. De novembro de 1944 a dezembro de 1945 esteve afastado do Curso de Museus, por ter sido integrado às Forças Expedicionárias Brasileiras, tendo viajado para a Itália como

combatente (SÁ & SIQUEIRA, 2007, p. 70²³).

Quadro 8
Docentes e períodos em que ministraram a disciplina Etnografia – Curso de Museus (1944-1972)²⁴

Período	Docente
ago. 1944 – set. 1944	João Anygone Costa
set. 1944 – mar. 1945	Diógenes Vianna Guerra
mar. 1945 – jan. 1946	Maria Eneada Rodrigues Vieira
jan. 1946 – mai. 1947	Diógenes Vianna Guerra
mai. 1947 – abr. 1949	Maria Eneada Rodrigues Vieira
abr. 1949 – dez. 1949	Diógenes Vianna Guerra
1950 – 1951	Flávio Labouriau Barroso
1952 – 1974	Gerardo Alves de Carvalho

Com o afastamento de Diógenes, as cadeiras sob sua responsabilidade foram assumidas pela Professora Maria Eneada Rodrigues Vieira (1915, Pará – 1969, Rio de Janeiro), que fora sua colega de turma, formada também pelo Curso de Museus em 1943. Era também bacharel em Direito pela Faculdade de Direito do Rio de Janeiro (Catete), formada em 1948 como melhor aluna de sua turma. No ano de 1945 a professora Maria Eneada ministrou a disciplina Etnografia, sendo que, conforme Sá & Siqueira (2007), ela era:

²³ Todas as informações biográficas e relacionadas ao ensino das disciplinas foram retiradas do livro “Curso de Museus – MHN, 1932-1978: alunos, graduandos e atuação profissional” de autoria de Ivan Coelho de Sá e Graciele Karine Siqueira, publicado em 2007, no Rio de Janeiro.

²⁴ As informações foram extraídas dos Relatórios do Curso de Museus, disponíveis na Biblioteca Virtual do Museu Histórico Nacional (<<http://www.do-cpro.com.br/mhn/bibliotecadigital.html>> Acesso em 10/12/2015; 12/12/2015; 20/12/2015; 21/12/2015), bem como de outros documentos disponíveis naquela plataforma, especificamente os seguintes fundos: Relatórios, Curso de Museus e Acervo Gustavo Barroso > Curso de Museus > Proc. 105.834/51 – Solicitação de Dispensa de Função do Prof. Flávio L. Barroso; Relatório, Curso de Museus e Acervo Gustavo Barroso > Relatórios de Direção > Livro Relatório 1933/1940-49. Ainda foram consultadas as biografias dos egressos do Curso de Museus disponíveis na publicação: Sá, Ivan Coelho de; Siqueira, Graciele Karine. Curso de Museus – MHN, 1932-1978: alunos, graduandos e atuação profissional. Rio de Janeiro: Unirio – Escola de Museologia, 2007.

Preocupada com as origens do homem brasileiro, dedicou-se ao estudo do sincretismo religioso e da interpenetração de culturas, tendo influenciado a futura museóloga Maria Augusta Machado da Silva, sua aluna nos idos de 1946. Nesta época, numa atitude inédita, levou seus alunos para uma aula prática de religião africana no Terreiro Cobra Coral, no Morro da Rocinha (p.72).

Maria Eneada foi responsável por introduzir no Curso uma inovação pedagógica, ao levar seus alunos a um terreiro em 1945, numa aula de campo que aproximava os temas tratados em sala de aula com o contato direto com o universo das religiões de matriz africana no Rio de Janeiro.

Com o fim da Segunda Guerra, em 1945, o professor Diógenes assume o ensino de Etnografia no início de 1946, visto que permanecia o afastamento do professor Angyone. Em 1947, permanecendo o afastamento do professor efetivo e com o afastamento do substituto, a professora Maria Eneada reassume a disciplina, permanecendo até 1949, quando o professor Diógenes retornou à cadeira.

Entre 1950-1951, com novo afastamento de Diógenes Guerra, Etnografia é ministrada por Flávio Labouriau Barroso, filho de Gustavo Dodt Barroso. Flávio era formado em Direito, tendo se matriculado no Curso de Museus em 1936, não chegando a concluir.

A partir de 1952, assume a cadeira de Etnografia como docente efetivo Gerardo Alves de Carvalho (1914, Rio de Janeiro – 1975, Rio de Janeiro). Formado em Medicina pela Escola de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro em 1942, atuou como médico radiologista na Seção de Assistência Social da Divisão do Pessoal do Ministério da Agricultura, entre 1943 e 1962, quando se aposentou. Formado pelo Curso de Museus em 1948, teve um papel destacado na área de Etnografia e Antropologia no Curso, atuando nesta área até a década de 1970. Assim como Maria Eneada, tinha interesse, em termos de estudos e pesquisas, em temáticas ligadas à cultura negra, tendo produzido alguns artigos publicados nos Anais do Museu Histórico Nacional.

Dado esse panorama do corpo docente da disciplina Etnografia, alguns aspectos comuns são interessantes. Todos os professores tinham uma outra formação, sendo que é provável que no período em que ministrou suas primeiras aulas, a professora Maria Eneada estivesse ingressando no curso de Direito. Assumida por médicos, advogados e um historiador-geógrafo, certamente contribuíram com a construção de uma disciplina que abordasse amplos aspectos no campo etnográfico-antropológico, aportando contribuições à formação do Conservador de Museus

– Museologista – Museólogo, demarcando temas e questões identificadas como relevantes ao universo formativo.

Cabe aqui uma ressalva, relevante do ponto de vista metodológico, que diz respeito às fontes que utilizaremos para analisar a disciplina Etnografia. Um dos problemas identificados pelos pesquisadores que estudam o Curso de Museus é a ausência de informações mais detalhadas sobre as disciplinas, como conteúdos programáticos e referências bibliográficas, como já observado por Sá (2013).

No presente trabalho temos tentando contornar tais dificuldades recorrendo ao estudo de conceitos presentes nas abordagens construídas no âmbito das disciplinas, caminho que adotamos para analisar a disciplina Arqueologia Brasileira e que aplicaremos também no caso da disciplina Etnografia. Sobre esta disciplina, não localizamos o seu conteúdo programático nos primeiros anos, ou seja, no período de 1944-1956. Somente em 1956 foi publicada uma nova instrução para matrículas²⁵ no Curso de Museus, constando nela os pontos abordados na disciplina Etnografia, contudo, o documento não traz as referências bibliográficas adotadas.

Aqui utilizaremos o documento publicado em 1956, já que, conforme indica Sá:

A Matriz Curricular de 1944, implantada a partir de 1945, perdurou, com algumas modificações, até a década de 60. As *Instruções para Matrícula*, publicadas em 1956, trazem os programas de 1944, havendo mais informações sobre conteúdos do que o Decreto que as criou (2012, p. 16, grifo do autor).

É provável que, de 1944 a 1956, o conteúdo programático da disciplina tenha sofrido acréscimos ou supressões, diante de necessidades expressadas seja pelos professores ou pelos alunos, bem como de reorientações teóricas. Mas tomaremos como parâmetro de análise o conteúdo expressado nesse documento, tendo consciência de que cada docente imprimiu sua marca pessoal, bem como suas diretrizes.

Outro aspecto relevante diz respeito à forma como era feito a seleção e organização do conteúdo programático oferecido nas disciplinas. Desde 1922, quando da criação do Museu Histórico Nacional e da pre-

²⁵ Referimo-nos aqui ao livreto “Curso de Museus (Mandato Universitário) – Instruções para Matrícula. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura/Museu Histórico Nacional, 1956”. Uma cópia nos foi cedida generosamente pelo Núcleo de Memória da Museologia no Brasil – NUMMUS/UNIRIO, a quem somos gratos.

visão de um Curso Técnico, fora estabelecido²⁶ que os funcionários que atuassem como professores tinham a atribuição de organizar os programas das disciplinas a serem oferecidas, submetendo-os à aprovação dos diretores das instituições a que o Curso era comum, bem como de participar de comissões julgadoras e de concurso. Aos diretores caberia concorrer para a aprovação dos programas e organização dos horários.

Em 1934, o novo Regulamento do Museu Histórico Nacional²⁷ que incluiu em sua estrutura funcional o Curso de Museus manteve as mesmas atribuições. Com a reorganização de 1944²⁸, dentre as tantas modificações, foi criado o cargo de Coordenador do Curso, a quem competia, dentre outras funções, aprovar os programas elaborados pelos docentes e, se fosse o caso, revê-los, tendo em vista a finalidade do curso e a conveniente correlação das disciplinas. Fica assim evidenciado que a construção do conteúdo programático não refletia uma orientação única, mas expressava uma elaboração que era avaliada em diversas instâncias, até ser consolidada, sofrendo com a interferência de diversos sujeitos.

A construção dos currículos do Curso de Museus e das questões a serem abordadas nas disciplinas foram matizadas pelos exercícios de poder do diretor do Museu, bem como dos outros funcionários da instituição, que atuaram na delimitação das áreas consideradas referenciais na formação dos futuros profissionais de museus, bem como dos conteúdos a serem ministrados. Segundo Biotto-Cavalcanti, o currículo pode ser compreendido:

[...] como artefato escolar socialmente constituído e em permanente processo de elaboração, num campo de acomodação e contestação, composto por grupos econômicos e culturais diferencialmente fortalecidos e representados, em contextos igualmente diferenciados e historicamente construídos (2014, p. 207).

Constituindo suas análises a partir das teorias críticas do currículo, a autora aponta para a importância da reflexão e crítica da pretensa neutralidade deste instrumento pedagógico, que comporta concepções de

²⁶ Decreto nº 15.596 de 2 de agosto de 1922. Cria o Museu Histórico Nacional e aprova o seu regulamento.

²⁷ Decreto nº 24.735 de 14 de julho de 1934. Aprova, sem aumento de despesa, o novo regulamento do Museu Histórico Nacional.

²⁸ Decreto nº 6.689 de 13 de julho de 1944. Dispõe sobre a organização do Curso de Museus, no Ministério da Educação e Saúde, e dá outras providências.

mundo, sociedade, educação, homem, dentre outras.

Antes de tudo, os currículos expressam escolhas políticas, orientações ideológicas e exercícios de poder que atuam na construção e delimitação de elementos tomados como relevantes no processo de formação dos sujeitos. Na análise que temos realizado, a abordagem sobre os currículos e dos conteúdos programáticos fornecem elementos para compreendermos como se articularam, no Curso de Museus, as disciplinas e os conhecimentos a partir delas veiculados, pois tais perspectivas orientavam o perfil de profissional almejado.

Assim, em larga medida, as diversas disciplinas silenciavam sobre a temática negra, ao passo em que eram supervalorizados a história, o patrimônio, a memória e os bens culturais das elites, dos grupos dominantes. Analisando o livro “Introdução à Técnica de Museus”, de Gustavo Barroso, Dalla Zen (2014), indica que esta obra, durante décadas utilizada como manual de Museologia, estava a “serviço da preservação cultural da aristocracia” (p. 87). O livro, que condensava os ideais barroseanos sobre museus e museologia, assentava e consolidava uma visão conservadora e comprometida com os valores e com a cultura das elites.

O Curso de Museus, de uma maneira global, expressava a importância do discurso nacionalista e conservador de Barroso e do grupo organizado em torno dele na formação de profissionais que replicassem as matrizes intelectuais e políticas emanadas pelo Museu Histórico Nacional. Foi com a pretensão de servir de modelo que este museu de história nacional surgiu no início da década de 1920, sua disseminação, entretanto, foi tarefa especialmente desempenhada pelo Curso de Museus, como primeira instância dedicada à formação de profissionais para museus no país, que funcionou como única escola de formação museológica por quase quarenta anos:

A imagem do Conservador de Museus – como na época eram chamados os especialistas nesse campo do saber [Museologia] – desenhada por Barroso, pressupõe uma gama enorme de saberes singulares, uma “grande soma de erudição, de paciência, de tirocinio e de agudeza espiritual”. Não é difícil ler nesse desenho a própria imagem profissional do fundador do Museu. Se havia no Curso de Museus um caráter inovador, dado pelo estímulo ao aprendizado da linguagem dos objetos, num mundo dominado pelas belas letras, havia também ali um nítido acento conservador e tradicionalista em termos políticos, dado pelo próprio ideário barrosiano (CHAGAS, 2003, p. 120).

O estudo das diversas abordagens desenvolvidas nesta instância de formulação da Museologia brasileira – o Curso de Museus – pode fornecer importantes subsídios para pensar e compreender a conformação de diversas questões no âmbito museal e patrimonial brasileiro, ampliando horizontes críticos sobre a trajetória do campo museológico e como ele vem construindo e veiculando perspectivas no tratamento da memória e história do país.

3.2 CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DA DISCIPLINA

A disciplina Etnografia estava organizada em 1956²⁹ em 21 pontos, traçando diversos aspectos a serem ministrados. Os primeiros três pontos davam um panorama conceitual e histórico de etnografia e etnologia, noções de geologia e noções de paleontologia. Esses pontos introduziam os assuntos a serem abordados.

Os pontos 4, 5, 6, 7 e 8 tratavam especificamente da questão do homem, abordando diversas questões: o homem e os demais primatas, características diferenciais, origem e antiguidade, o homem fóssil e o homem pré-histórico, hipóteses sobre a existência do homem no terciário, dentre outros aspectos, que podem ser aglutinados como estudos da evolução humana. O ponto 7 abordava especificamente os problemas da descendência do homem, a ação do meio e das variações do clima, adaptações e alterações morfofisiológicas e a concepção atual, à época, de origem e evolução do homem.

O ponto 8 trazia a questão das raças humanas, as principais teorias e classificações, raça e cultura, os principais elementos culturais, círculos, ciclos e áreas culturais e os “primitivos” atuais e sua distribuição geográfica. Percebe-se aqui uma persistência da abordagem racial, da ideia da existência de diferentes raças humanas e suas classificações, produzidas desde o século XIX, como vimos anteriormente. Esta questão ainda ocupava um lugar de centralidade no conjunto temático, ao mesmo tempo em que são introduzidas as discussões sobre raça e cultura. Parece haver aqui uma hibridização entre abordagens que partem da ideia de raça (com seus pressupostos da biologia) e o conceito de cultura (desenvolvido pela antropologia), ou seja, uma união da antropologia física com a cultural/

²⁹ Utilizamos como fonte a publicação “Curso de Museus (Mandato Universitário) – Instruções para Matrícula. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura/Museu Histórico Nacional, 1956.”. Uma cópia nos foi cedida generosamente pelo Núcleo de Memória da Museologia no Brasil – NUMMUS/UNIRIO, a quem somos gratos.

social. Mas também poderia ser o estudo separado de uma matriz e outra, ou seja, as abordagens que partiam do conceito de raça e as que partiam da noção de cultura. Infelizmente, uma abordagem mais profunda das origens intelectuais deste tratamento não é possível, visto a ausência de referências bibliográficas.

Os pontos 9 e 10 eram referentes à questão do homem americano, tratando de temas relacionados às teorias do povoamento americano, bem como dos povos pré-colombianos, as suas civilizações e as áreas culturais da América. O ponto 11 abordava o histórico dos estudos etnográficos no Brasil, com ênfase nos primeiros visitantes (colonizadores), jesuítas e os etnógrafos brasileiros e estrangeiros.

Os pontos 12, 13, 14 e 15 tratavam de questões indígenas: estudo sumário da classificação do indígena brasileiro e sua distribuição histórico-geográfica, bem como os principais grupos e tribos. Trazia ainda noções sumárias de antropologia física aplicada ao indígena brasileiro e as áreas de sobrevivência das culturas indígenas, cultura material indígena, habitação e utensílios, cerâmica e cestaria, armas e embarcações, vestuário e ornamentação. Como temas também aparecem a organização social, usos e costumes indígenas, bem como mitos, ritos, sacerdotes e reações mentais dos indígenas.

Os pontos 16, 17 e 18 abordavam o negro e a cultura negra. Dentre os tópicos estavam os seguintes: o negro e o Brasil, origem e desenvolvimento da escravatura, os jesuítas e a substituição do índio pelo negro no trabalho escravo, distribuição geográfica do negro na África, os tipos raciais e as áreas culturais, aquisição, transporte, entrada e aproveitamento do negro no Brasil, principais mercados, reação dos negros à escravatura, conduta dos senhores e castigos corporais. Outros aspectos tratados eram os traços gerais das culturas negras na América, especialmente no Brasil, candomblés e outras manifestações religiosas, influência negra na alimentação, no vestuário e no sentimento religioso, sincretismos, dança e música negra e problemas de aculturação negra no país.

O ponto 19 tratava do branco na América, estudo sumário do povoamento, tipos étnicos, aclimação, mestiçagem e principais tipos. Apesar de bastante pequeno, esse tópico é bastante revelador de diferenças de tratamento entre, principalmente, brancos e negros, referente aos conceitos empregados. Desenvolveremos tais questões adiante.

O ponto 20 tratava de migrações históricas, aproveitamento do homem no trabalho, a fixação à terra e a formação dos tipos regionais. O ponto 21 abordava a dinâmica cultural, processos de aculturação na América e no Brasil, isolamento e contato das culturas de várias procedências, sobrevivências culturais e o folclore brasileiro.

O programa era vasto e buscava dar conta de vários aspectos, desde os mais conceituais de identificação da própria ideia de Etnografia e Etnologia, perpassando por disciplinas correlatas, como Geologia e Paleontologia, que fundamentassem o desenvolvimento da disciplina. Por outro lado, retomava novamente, assim como no conteúdo programático da disciplina Arqueologia Brasileira de 1934, a questão do índio, do negro e do branco, ampliando o leque de questões a serem ensinadas e particularizando o estudo de cada grupo. Na forma como foram articulados os conceitos relativos à cada grupo é perceptível algumas diferenças de tratamento, bem como dos enfoques empregados.

A ênfase no conceito de cultura é um aspecto a ser destacado, pois perpassou quase todos os grupos, entretanto, não constava no tópico relacionado ao estudo do branco na América. Articulada à noção de cultura estava a de aculturação, orientando a compreensão dos processos de contato entre diferentes culturas e as questões decorrentes da assimilação e integração de distintos grupos à sociedade nacional.

Apesar de tímido, o último tópico do ponto 21 trazia a questão do folclore brasileiro, questão que não esteve presente no corpo das disciplinas ministradas desde o início do Curso de Museus, sendo introduzido no ensino de Etnografia, apesar de alguns dos professores das outras disciplinas, inclusive os pioneiros, terem se dedicado ao tema, como o próprio Gustavo Barroso.

Analisaremos agora as abordagens temáticas ligadas ao negro e à cultura negra no escopo desse projeto disciplinar.

3.3 O NEGRO E A CULTURA NEGRA

O estudo do negro e da cultura negra no Curso de Museus não esteve ausente desde sua criação. Nos primeiros registros que encontramos sobre os conteúdos programáticos das disciplinas é possível vislumbrar algumas citações, tematizações, entretanto, foi mesmo com a disciplina de Etnografia que negros e brancos, ao lado de indígenas, tiveram um espaço específico para tratar de seus aspectos históricos, culturais e, para os negros, até mesmo raciais.

No capítulo anterior, vimos que a disciplina Arqueologia Brasileira, ministrada por João Angyone Costa, trazia alguns pontos relativos à questão em tela, marcado, pelo menos na forma em que foi nominada, pela questão racial. Entretanto, por uma guinada na própria constituição da área arqueológica no Curso, tais aspectos foram excluídos dos conteúdos programáticos, não estando mais presentes no início da década de

1940. Reaparece o temário com a reforma de 1944, que trouxe uma maior complexidade para a formação do Conservador de Museus, como vimos no primeiro capítulo, concentrando uma variedade de temas na recém-criada disciplina Etnografia.

Nos pontos programáticos da disciplina Etnografia, a primeira frase em relação aos negros traz o seguinte: “O negro e o Brasil”, justamente estabelecendo uma relação que se procuraria desenvolver durante as aulas. São entes diferentes que se encontram e o ponto de contato, que vem logo depois como tema, é a origem e o desenvolvimento da escravatura. Uma perspectiva histórica é estabelecida, que vai perpassar pela relação dos jesuítas com a substituição do índio pelo negro no trabalho escravo. Nas abordagens sobre os indígenas, contudo, o tema da escravidão não é incorporado.

Após a questão da escravidão, o temário é direcionado para o continente de origem, é a África que seria estudada sob o viés da distribuição geográfica dos negros e dos seus “tipos raciais e as áreas culturais” (MUSEU HISTÓRICO NACIONAL, 1956, p. 14). A abordagem racial só é feita em relação aos negros, já que este prisma de análise não aparece nem com relação aos indígenas, nem com relação aos brancos. Noutra vertente, o branco é apresentado não pela expressão “tipos raciais” e sim pela de “tipos étnicos”, configurando um enquadramento conceitual que aponta para critérios classificatórios diferentes.

A temática da escravidão aparece em dois pontos do conteúdo programático, expressando um olhar histórico que se queria constituir no corpo da disciplina. No ponto 17 eram abordados temas como aquisição, transporte, entrada e aproveitamento do negro no Brasil, bem como os principais mercados. A “Reação dos negros à escravatura” e a “Conduta dos senhores e castigos corporais” talvez trouxessem inflexões sobre as resistências e a luta dos escravizados contra a escravidão, entretanto, é muito difícil somente a partir destas frases definir exatamente qual perfil e tratamento era dado.

Como vimos no primeiro capítulo, os negros foram representados no universo das coleções do Museu Histórico Nacional predominantemente pelos objetos associados à escravidão. Nesse sentido, é perceptível como aquela concepção dialoga com o conteúdo da disciplina Etnografia, onde o estudo do negro foi marcado pela associação com a condição escrava, perpetuando uma imagem que negava a incorporação do negro à sociedade no pós-abolição. Tal visão demarcava o lugar simbólico que deveria ser ocupado por esse grupo na construção de um discurso histórico da nação.

A representação do negro pelo viés da escravidão é amplamente disseminada nos museus brasileiros e aqui podemos esboçar um elo de ligação entre esse modelo de formação e abordagens desenvolvidas no Curso de Museus e seu impacto na construção de imagens do nacional,

dos grupos sociais e da sociedade de um modo geral plasmadas nos museus, seus acervos e principalmente nas exposições. Analisando tal questão, Santos aponta que:

Nos museus brasileiros, encontramos narrativas que podem ser caracterizadas ou pelo silêncio quase absoluto sobre a participação positiva do negro na construção da nação ou pela lembrança do período em que ele foi amarrado ao tronco, espancado, dominado e humilhado, pelo homem branco. Estas são narrativas que não se contradizem, mas se complementam (2007, p. 334).

Tais narrativas que, como diz a autora, silenciam sobre uma participação positiva de negros e negras na construção da história do país e de sua riqueza cultural, revelam somente uma faceta da trajetória dos africanos e afrodescendentes no país e, em grande medida, não incorporam as histórias de lutas e resistência ao racismo e à exclusão social. Tais imagens negativas, exploradas sistematicamente através dos acervos ligados à escravidão, geram profundos impactos na construção de identidades e pertencimentos, reforçando imaginários coletivos e, em última análise, contribuindo para a perpetuação do racismo e das desigualdades.

Estas abordagens que reduzem o negro à escravidão, por outro, também constroem perfis folclorizados e fetichizados das práticas sociais e culturais afrodescendentes. Marcelo Nascimento da Cunha, num exercício de leitura de exposições museológicas que abordam tal questão, aponta que:

A apresentação do negro e sua inserção na sociedade brasileira na qualidade de escravo é recorrente, desaparecendo do cenário das representações de trabalho, principalmente após o fim da prática escravidã, volatilizando-se seus afazeres e formas de sobrevivência no tempo e no espaço. Prevalece a imagem do negro escravo, passivo, esvaziado de personalidade, uma “peça” que plantou e propiciou o enriquecimento da metrópole, desaparecendo bem seguida à abolição, como se o mundo do trabalho tivesse embranquecido, tornando invisível a presença do negro, confirmando e mantendo uma reiterada imagem: a do negro igual a escravo (2008, p. 156).

Em contraposição a tais representações, na contemporaneidade, diversos novos museus afro-brasileiros têm construído novos espaços e narrativas, onde a arte, a cultura e a expressões culturais negras tomam

o primeiro plano, reescrevendo com isso nem só a história do negro no Brasil, mas a história do próprio país (SANTOS, 2007).

Após o módulo da disciplina dedicada ao tema da escravidão, a abordagem era direcionada para aspectos culturais. No ponto 18 eram tratados os seguintes temas:

18) Traços gerais das culturas negras na América e, especialmente, no Brasil. Candomblés e outras manifestações religiosas. Influência negra na alimentação, no vestuário e no sentimento religioso. Principais sincretismos. Dança e música negra. Problemas de aculturação negra em nosso país. (MUSEU HISTÓRICO NACIONAL, 1956, p. 14)

Diferente da abordagem realizada na disciplina Arqueologia Brasileira, nesta composição a abordagem das religiões afro-brasileiras são colocadas em outro patamar: não são mais “crendices religiosas”, são especificamente abordados os “Candomblés e outras manifestações religiosas”. Por outro lado, as questões ligadas à influência parecem apontar para uma ideia de sobrevivências e assimilação, através do conceito de aculturação. João Baptista Borges Pereira, analisando estas percepções da cultura negra, nos diz que:

Há uma clássica linha teórica da Antropologia ligada, de início, ao evolucionismo linear e, posteriormente, ao difusionismo, que tem sido usada na explicação da dinâmica da cultura brasileira, em termos de sua formação histórica e de sua configuração no presente e que procura identificar os elementos constitutivos dessa mesma cultura. Assim, a cultura nacional é teoricamente examinada como uma espécie de colcha de retalhos, onde, ao lado de “retalhos” europeus e indígenas, pode-se perceber de forma nítida os fragmentos culturais negros. Teoricamente, esses “retalhos” ou fragmentos são vistos como sobrevivências culturais [...] Há, implícitas nesse discurso teórico, preocupações com gêneses, autenticidades e inautenticidades, purezas e impurezas culturais (1985, p. 2).

A ideia de aculturação tem sua origem na escola antropológica culturalista norte-americana e era utilizado para designar o resultado dos contatos culturais entre duas sociedades (ATHIAS, 2007). Tal conceito orientou diversos estudos da Antropologia brasileira em meados do século XX:

No Brasil, os estudos sobre a identidade étnica começaram, mais sistematicamente, por uma reorientação dos estudos sobre aculturação, e foram fortemente marcados pela tradição antropológica norte-americana. Tais estudos dão continuidade a toda uma reflexão sobre a questão nacional em que a classe brasileira dominante orienta para a questão da identidade étnica, sobretudo a partir de conflitos “raciais” existentes no Brasil entre negros e a população de origem européia (ATHIAS, 2007, p. 41).

O estudo da questão da aculturação em grande medida conduz para a ideia de sobrevivências ou daquilo que de uma cultura sobrevive quando em contato com outra. Muito provavelmente tais questões eram vistas no Curso sob este prisma, tanto os candomblés, como as influências na alimentação, vestuário e os sincretismos como sobrevivências do contato entre culturas estabelecidas no Brasil ou tentando identificar o que seria propriamente negro dentro do universo da alimentação nacional, da dança e da música. Entretanto, somente aos negros é aplicado o conceito de aculturação, sendo ao branco aplicado o conceito de mestiçagem, não relacionado à “problema”.

O tema da aculturação, entretanto, revela uma pista interessante sobre um possível autor adotado nas aulas do Curso. Em 1942, o médico e antropólogo Arthur Ramos publicara “A aculturação negra no Brasil”. O autor era um autoproclamado discípulo de Raimundo Nina Rodrigues, médico maranhense radicado na Bahia que em fins do século XIX e início do século XX realizou vários estudos sobre o negro na Bahia, a partir das teorias raciais nas áreas de antropologia física, criminal e medicina legal, bem como inaugurou uma série de pesquisas sobre as religiões afro-brasileiras (CORRÊA, 2000; SCHWARCZ, 1993), sendo considerado por diversos autores como o “primeiro antropólogo” do Brasil (LARAIA, 2014, p. 12).

Em seu livro “A aculturação negra no Brasil”, assim Ramos se referiria ao conceito:

O estudo da transplantação das culturas africanas para o Brasil só pode ser feito à luz dos métodos da aculturação, isto é, do resultado dos contactos culturais. Estas culturas não se mantiveram nas suas características primitivas no novo ambiente; entraram em contacto com outras culturas, aborígenes algumas e outras de procedencia européa, e sofreram, nesse prolongado contacto, uma série de transformações graduais.

É esse um dos grandes méritos da Escola de Nina

Rodrigues – o de ter estudado não só a herança africana no Brasil, mas as modificações que esse património vem sofrendo, processo que, no plano da cultura religiosa, estudamos sob o nome de sincretismo (1942, p. 5).

A “Escola Nina Rodrigues” foi um termo cunhado pelo autor para designar um grupo de intelectuais reunidos a partir da década de 1930 no Rio de Janeiro e que se consideravam continuadores das pesquisas de Rodrigues e que atuaram na divulgação e publicação de diversas obras do médico maranhense (CORRÊA, 2000, p. 237).

Segundo Duarte:

Ramos, de uma família de classe média letrada alagoana, formado em Medicina na Faculdade da Bahia em 1926, teve desencadeada sua disposição antropológica no contato com a obra de R. Nina Rodrigues e na frequentação, como psiquiatra, das delicadas fronteiras entre o transe religioso e as perturbações mentais, no principal asilo de Salvador. Reconhecendo em Nina os primeiros esforços em escapar do rígido determinismo da ciência psiquiátrica e penal da passagem do século XIX para o XX, procurou aprofundá-los, buscando recursos analíticos alternativos nos saberes da época. As teorias de Lévy-Bruhl e da psicanálise foram os instrumentos básicos iniciais, permitindo a Ramos formular hipóteses sobre o funcionamento do pensamento afro-brasileiro independentes do reducionismo organicista e dos anátemas da teoria degeneracionista (2015, p. 195-196).

Transitando entre a medicina, a psicanálise, a psiquiatria e a antropologia, Arthur Ramos deixou vasta produção académica. Teve grande proeminência nas ciências sociais dos anos 1930-1940, tendo atuado como professor catedrático de Antropologia e Etnografia na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ), fundando a Sociedade Brasileira de Antropologia e Etnografia, em 1941, instituição que serviu de plataforma para sua denúncia do racismo e da defesa de uma “Antropologia Aplicada” (DUARTE, 2015, p. 196).

O tema da aculturação, especialmente com relação à cultura negra no Brasil, assumiu um papel destacado nas obras de Arthur Ramos. Não seria possível no espaço deste trabalho produzir um maior aprofundamento sobre o pensamento deste intelectual, entretanto, é possível apontar que muito provavelmente suas publicações tenham sido adotadas como refe-

rências nos estudos sobre o negro e a cultura negra no Curso de Museus.

Os temas elencados na disciplina Etnografia, em grande medida, dialogavam com as preocupações de Ramos, como as questões ligadas às religiões afro-brasileiras, os sincretismos, assim como às manifestações culturais, como a dança e a música. Entendendo esses processos a partir dos “métodos da aculturação”, tais perspectivas teóricas estavam orientadas para o estudo das adaptações culturais em situação de contato entre distintos grupos sociais, buscando identificar e caracterizar mudanças e assimilações, bem como sobrevivências africanas na cultura negra no Brasil.

É perceptível na organização dos conteúdos da disciplina Etnografia uma separação nítida entre dois momentos, complementares: uma abordagem mais histórica e outra mais propriamente antropológica ou cultural. São demarcados domínios por onde perpassavam os estudos sobre o negro e a cultura negra, bem como são produzidas exclusões temáticas. Exemplo desta questão é a ausência de qualquer abordagem sobre cultura material ligada à cultura negra, como ocorre com as culturas indígenas.

Em grande medida é possível aferir que, ao passo em que a disciplina Etnografia introduziu novidades no Curso de Museus, especialmente pelo viés cultural, reafirmou certas visões, como a da escravidão e da ideia de raças, estes conceitos somente aplicados à análise do negro. Outro aspecto relevante diz respeito à ausência de um tópico onde apareçam juntos os três grupos estudados na disciplina – indígenas, negros e brancos – como ocorria na disciplina Arqueologia. Nesta composição de 1956 são privilegiados os estudos em separado de cada grupo, numa visão muito mais particularista, onde aparecem poucos pontos de contato entre uns e outros, a não ser pelo viés do conceito de aculturação.

No quadro das disciplinas destinadas à formação do Conservador de Museus, na proposta desenvolvida no Museu Histórico Nacional, as disciplinas Arqueologia Brasileira e Etnografia foram lócus privilegiados para o desenvolvimento de abordagens sobre o negro e a cultura negra, temáticas senão totalmente ausentes, bastante diminutas no escopo das demais disciplinas. Por conta disso, nosso trabalho privilegiou a análise da construção dos conteúdos programáticos destas áreas, tentando identificar os conceitos utilizados ao estudo da temática em apreço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente Trabalho de Conclusão de Curso buscamos identificar as principais abordagens sobre o negro e a cultura negra desenvolvidas no Curso de Museus, notadamente a partir da análise dos conteúdos programáticos das disciplinas Arqueologia Brasileira e Etnografia, entre os anos de 1934 e 1956. Fundamentaram nossas análises os estudos sobre a memória e história da Museologia e os Estudos Afro-brasileiros, a partir dos quais buscamos compreender as questões em tela.

Enquanto instância pioneira de elaboração da Museologia no Brasil, o Curso de Museus foi responsável pela formação de inúmeras gerações de museólogos e museólogas, inicialmente denominados Conservadores de Museus, que passaram a atuar em museus de todo país, disseminando visões, representações e discursos sobre a memória, a história, as artes e o patrimônio nacionais. A herança museológica que nos legaram precisa ser assumida, em seus aspectos positivos e negativos, para assim atuarmos na compreensão crítica sobre nosso campo.

Marcado em suas primeiras décadas por um forte caráter elitista, conservador e nacionalista, o Museu Histórico Nacional é uma instituição emblemática no quadro dos museus do país, tanto por ter sido o primeiro dedicado à construção histórica da “nação”, como pelo estabelecimento do Curso que lançou as bases da constituição do campo da Museologia, como área de conhecimento e de atuação profissional.

Na disciplina Arqueologia Brasileira foi possível identificar um modelo teórico onde indígenas, africanos e portugueses eram situados na formação social brasileira, entretanto, com distintas “missões” no conjunto da construção do país. Tal visão, como vimos, retomava a ideia de raças, conceito que marcou as reflexões sobre a identidade e os rumos nacionais em meados do século XIX e início do XX no Brasil, a partir das teorias racialistas formuladas na Europa e Estados Unidos e que tiveram grande repercussão em nossos meios científicos, políticos e intelectuais (SCHWARCZ, 1993).

No contexto de enfraquecimento da escravidão, as teorias racialistas aplicadas à compreensão da realidade social brasileira serviram como justificativa para a manutenção da rígida hierarquia na sociedade, bem como para o aprofundamento das desigualdades sociais e étnico-raciais existentes, enfraquecendo o debate sobre a cidadania e criando critérios diferenciados para a sua aplicação.

Tendo se constituído como uma disciplina voltada quase que exclusivamente para o estudo de temáticas indígenas, esta orientação da disciplina Arqueologia Brasileira foi aprofundada a partir da década de

1940, tendo sido excluídas questões referentes a outros grupos no escopo de seus conteúdos. A visão imprimida pelo professor João Anygone Costa identificava o objeto da ciência arqueológica não às reminiscências de africanos e portugueses no Brasil, mas aos elementos indígenas.

A disciplina Etnografia pode ser compreendida como desdobramento da pioneira Arqueologia Brasileira. Criada a partir da reforma curricular de 1944, que ampliou as perspectivas formativas do conservador de museus, em tal disciplina prevalecia uma visão particularista no estudo de indígenas, negros e brancos. Nela, o negro e a cultura negra seriam abordados sobretudo a partir dos temas da escravidão e da aculturação.

O tratamento da história e da cultura negra a partir da temática da escravidão estava em sintonia com as representações que emanavam do próprio Museu Histórico Nacional. Os objetos identificados como instrumentos de suplício e tortura figuravam nas exposições do Museu, demarcando um lugar simbólico e de memória para os negros na história nacional. Tal perspectiva silenciava sobre a presença dos afrodescendentes no pós-abolição, bem como produzia apagamentos e invisibilidades sobre suas existências nas esferas social, econômica, política e cultural do país.

Entretanto, é importante pontuar que a disciplina Etnografia não só abordou o tema da escravidão, ela introduziu tópicos sobre os traços da cultura negra nas Américas, com foco no Brasil, marcadamente através das religiosidades, das influências na alimentação, vestuário e sentimento religioso, bem como dos sincretismos e expressões culturais como a dança e a música. Os temas eram vistos pelas lentes teóricas da aculturação, conceito elaborado pela escola antropológica culturalista norte-americana, a partir do qual os contatos entre distintas culturas e sociedades eram analisados, buscando aferir as transformações e sobrevivências culturais.

Tais aspectos devem ser lidos como avanços significativos no tratamento da temática, pois demarcaram a inserção de novos olhares que se delinearão a partir das décadas de 1940-1950, quando uma nova geração de docentes passa a substituir os antigos mestres no Curso de Museus. É o caso da professora Maria Eneada, que introduziu uma importante inovação pedagógica ao levar seus alunos para uma aula de campo em um terreiro de religião de matriz africana, ainda na década de 1940.

A pesquisa que realizamos sobre os conteúdos programáticos das disciplinas revelaram como temas relacionados à população negra foram tratados no Curso de Museus, demarcando questões, conceitos e visões de mundo que se inscreveram como pontos de estudo na formação dos futuros profissionais. Os currículos, como instrumentos pedagógicos, são também atravessados por múltiplos aspectos políticos, ideológicos e sociais, contribuem tanto na reprodução de hierarquias e preconceitos,

como para a transformação da realidade.

Nesse sentido, cabe apontar a relevância dos atuais currículos de Museologia incluírem o estudo de história e cultura africana e afro-brasileira, como preconiza a Lei 10.639/03, modificada pela Lei 11.645/08, que incorporou também a história e cultura indígena em todas as modalidades de ensino, uma conquista histórica dos movimentos sociais negros e indígenas. A construção de uma Museologia crítica e comprometida com a transformação social, que contribua com a superação do racismo, machismo, homofobia, xenofobia, intolerâncias e opressões de todas ordens, passa pela reflexão sobre a nossa própria trajetória enquanto área de conhecimento e de atuação profissional, bem como da articulação de ações pedagógicas e científicas comprometidas com a valorização da diversidade, do reconhecimento do direito à diferença e à cidadania em um Brasil ainda tão marcado por múltiplas desigualdades.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Regina. Tradição e Modernidade: o Museu Histórico Nacional e seu acervo. **Cadernos Museológicos**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 13-28, 1990.
- . História de uma coleção: Miguel Calmon e o Museu Histórico Nacional. **Anais do Museu Paulista**, São Paulo, N. Ser. v. 2, n. 1, p. 199-233, jan./dez. 1994.
- . O Paradigma Evolucionista e o Museu Histórico Nacional. **Anais do Museu Histórico Nacional**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 7-17, 1995.
- . **A Fabricação do Imortal: memória, história e estratégias de consagração no Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco: Lapa, 1996.
- ATHIAS, Renato. **A noção de identidade étnica na Antropologia brasileira: de Roquette Pinto a Roberto Cardoso de Oliveira**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007.
- BIOTO-CAVALCANTI, Patrícia Aparecida. Currículo: perspectivas de análise e de transformação. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 33, p. 205-217, jan./abr. 2014.
- BITTENCOURT, José Neves. Arqueologia brasileira no Museu Histórico Nacional – Levantando algumas questões. **Anais do Museu Histórico Nacional**, Rio de Janeiro, v. 38, p. 254-262, 2006.
- BRULON-SOARES, Bruno; CARVALHO, Luciana Menezes de; CRUZ, Henrique de Vasconcelos. O nascimento da Museologia: confluências e tendências do campo *museológico* no Brasil. In: MAGALHÃES, Aline Montenegro; BEZERRA, Rafael Zamorano. (Org.). **90 anos do Museu Histórico Nacional em debate**. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2014, p. 244-262.
- CHAGAS, Mário de Souza. **Imaginação Museal: Museu, Memória e Poder em Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro**. 2003. 307 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2003.

CORRÊA, Mariza. O mistério dos orixás e das bonecas: raça e gênero na Antropologia brasileira. **Etnográfica**, Lisboa, v. IV, n. 2, p. 233-265, 2000.

COSTA, João Angyone. **Migrações e cultura indígena**. Ensaio de Arqueologia e Etnologia do Brasil. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1939.

CUNHA, Marcelo Nascimento Bernardo da. Teatros de Memórias, Palcos de Esquecimento: culturas africanas e das diásporas negras em exposições museológicas. **Anais do Museu Histórico Nacional**, Rio de Janeiro, v. 40, p. 149-171, 2008.

DALLA ZEN, Daniel. **Entre a ciência a técnica e a nação: Uma análise sobre o livro introdução à técnica de museus de Gustavo Barroso**. 2014. 120 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Museologia) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

DUARTE, Luiz Fernando Dias. Apresentação. In: RAMOS, Arthur. OS GRANDES PROBLEMAS DA ANTROPOLOGIA BRASILEIRA. **Mana** [online], Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 195-212, abr. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/mana/v21n1/0104-9313-ma-na-21-01-00195.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

DUMANS, Adolpho. A idéia da criação do Museu Histórico Nacional. **Anais do Museu Histórico Nacional**, Rio de Janeiro, v. 3, p. 383-394, 1942.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 5-27, 1988.

LARAIA, Roque de Barros. Os Primórdios da Antropologia Brasileira (1900-1979). **ACENO – Revista de Antropologia do Centro-Oeste**, Cuiabá, v. 1, n. 1, p. 10-22, jan./jul. 2014. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/aceno/article/view/1711/pdf>>. Acesso em: 25 dez. 2015.

MAGALHÃES, Aline Montenegro. **Colecionando relíquias... Um estudo sobre a Inspeção de Monumentos Nacionais (1934-1937)**. 2004. 152 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em História Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2004.

MATTA, Roberto da. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. Petrópolis: Vozes, 1981.

MORENO ROCHA, Saulo. **As benzedoras, folhas e rezas: Uma apologia à vida**. 2012. 39 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Ensino Médio integrado ao Técnico em Meio Ambiente). Coordenação de Tecnologia Ambiental do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – Campus Vitória da Conquista. Vitória da Conquista, 2012.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da ABPN**, v. 4, n. 8, p. 06-14, jul./out. 2012.

MUSEU HISTÓRICO NACIONAL. **Instruções para matrículas no Curso de Museus**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, Ministério da Educação e Saúde/Museu Histórico Nacional, 1941.

———. **Curso de Museus (Mandato Universitário) – Instruções para Matrícula**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura/Museu Histórico Nacional, 1956

PEREIRA, João Baptista Borges. **A cultura negra: resistência de cultura à cultura de resistência**. Trabalho apresentado no Grupo de Trabalho “Temas e Problemas da População Negra”. IX Encontro Anual da ANPOCS, 1985, 20 p., mimeo.

RAMOS, Arthur. **A Aculturação Negra no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1942.

SÁ, Ivan Coelho de. História e Memória do Curso de Museologia: do MHN à Unirio. **Anais do Museu Histórico Nacional**, Rio de Janeiro, v. 39, p. 10-42, 2007.

———. Subsídios para a história da preservação no Brasil. A formação em conservação-restauração no Curso de Museologia da UNIRIO. **Anais do Museu Histórico Nacional**, v. 42, p. 11-32, 2012.

———. As matrizes francesas e origens comuns no Brasil dos cursos de formação em arquivologia, biblioteconomia e museologia. **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, p. 31-58, jul./dez. 2013.

———. Institucionalização das práticas museológicas: oitenta anos do Curso de Museus. In: MAGALHÃES, Aline Montenegro; BEZERRA, Rafael Zamorano (Org.). **90 anos do Museu Histórico Nacional em debate**. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2014, p. 223-243.

SÁ, Ivan Coelho de; SIQUEIRA, Graciele Karine. **Curso de Museus – MHN, 1932-1978**: alunos, graduandos e atuação profissional. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2007.

SANSONE, Lívio. Da África ao Afro: Uso e abuso da África entre os intelectuais e na cultura popular brasileira durante o século XX. **Afro-Ásia**, 27, p. 249-269, 2002.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. **A escrita do passado em museus históricos**. Rio de Janeiro: Garamond; Minc/IPHAN/DEMU, 2006.

———. Entre o tronco e os atabaques: A representação do negro nos museus brasileiros. In: PEREIRA, Cláudio Luiz; SANSONE, Lívio (Org.). **Projeto UNESCO no Brasil**: textos críticos. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 321-344.

SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

———. Questão racial e etnicidade. In: MICELI, Sérgio (Org.). **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)**. Antropologia (volume I). São Paulo: Editora Sumaré, ANPOCS; Brasília: CAPES, 1999, p. 267-325.

———. Gilberto Freyre: adaptação, mestiçagem, trópicos e privacidade em *Novo Mundo nos trópicos*. **Mal-estar na Cultura**, Porto Alegre, p. 1-32, Abr./Nov. 2010. Disponível em: < <http://www.ufrgs.br/difusao-cultural/adminmalestar/documentos/arquivo/Schwarcz%20-%20adaptacao%20mesticagem%20tropicos.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

SIQUEIRA, Graciele Karine. **Curso de Museus – MHN, 1932-1978: O perfil acadêmico-profissional**. 2009. 178 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/Museu de Astronomia e Ciências Afins. Rio de Janeiro, 2009.

VIANNA, Marfa Barbosa. O negro no Museu Histórico Nacional. **Anais do Museu Histórico Nacional**, Rio de Janeiro, v. 8, p. 82-99, 1947.

ZUBARAN, Maria Angélica; SILVA. Petronilha Beatriz Gonçalves e. Interlocuções sobre estudos afro-brasileiros: Pertencimento étnico-racial, memórias negras e patrimônio cultural afro-brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 130-140, jan/abr 2012.

PERIÓDICOS

“SOU o último integralista!”. **O Globo**, Rio de Janeiro, 29 dez. 1958, p. 6.

A expansão da cultura brasileira. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 22 abr. 1934, p. 1 e 8.

SAÚDE vai aos 70: Setenta anos vão pôr Gustavo Barroso fora do Museu. **Diário Carioca**, Rio de Janeiro, 1958, p. 1.

LEIS E DECRETOS

Decreto nº 15.596 de 2 de agosto de 1922 – Cria o Museu Histórico Nacional e aprova o seu regulamento.

Decreto nº 21.129 de 7 de março de 1932 – Cria no Museu Histórico Nacional o “Curso de Museus”.

Decreto nº 24.735 de 14 de julho de 1934 – Aprova, sem aumento de despesa, o novo regulamento do Museu Histórico Nacional.

Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937 – Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública.

Decreto-Lei nº 6.689, de 13 de julho de 1944 – Dispõe sobre a organização do Curso de Museus, no Ministério da Educação e Saúde, e dá outras providências.

Decreto nº 16.078 – Aprova o Regulamento do Curso de Museus a que se refere o Decreto-Lei nº 6.689, de 13 de julho de 1944.

ANEXO A

Transcrição de trecho de matéria intitulada “A expansão da cultura brasileira: o que é o Curso de Museus professado no Museu Histórico Nacional – Uma palestra com o professor Anygone Costa” do Jornal Diário de Notícias – RJ, Domingo, 22 de Abril de 1934, p. 8, primeira secção [fonte consultada através da Hemeroteca Digital Brasileira da Biblioteca Nacional³⁰]:

“Do Curso de Archeologia Brasileira, a mim [João Anygone Costa] confiado, deixo a outros o trabalho de censura. Disciplina que pela primeira vez aparece numa organização official de ensino, assim articula o seu programma para o anno lectivo de 1934: 1º ponto, Archeologia. Conceito. Definição. Sua comprehensão do ponto de vista brasileiro; 2º - Factores archeologicos. O homem da pré-história. Seu provavel apparecimento no planalto central do Brasil; 3º - As hordas primitivas – Debates sobre o cyclo da sua irradiação e expansão – De Geoffrey de Thoron [Theron?] a Rivet; 4º - As inscripções rupestres. Sua interpretação. Das affirmações do Stradelli as negações de Koch-Gruenberg; 5º - As regiões archeológicas do Brasil. Como comprehendel-as e discriminal-as na extensa area do paiz; 6º - Os sambaquis. Zona sambaqueana do sul. Os sambaquis da bacia Amazonica. Estações lithicas; 7º - Os “mounds-builders” e sua provavel edificação no Brasil; 8º - O Pacoval. Santa Izabel e Camutins; 9º - As Esteirias ou palaphitas. Estudos e observações procedidos nas varzeas do Mearim, do Cajary e do Parahyba do Sul; 10º - As cavernas e os hypogeus. Contribuição dos naturalistas. Krone. Theodoro Sampaio. Lund.; 11º - A Lagôa Santa e o Cunany. Duas épocas distantes marcando o inicio e o fim de um mesmo povo; 12º - Depositos archeologicos. A natureza e o aspecto dos obetos [objetos?] que elles guardam no Brasil; 13º - A louça grosseira e os objectos de pedra. Materiaes descobertos no sul. 14º - A ceramica de Marajó. Seu confronto com a de Móxos e da América Central; 15º - O autochtonismo e as migrações. Raças pré-cabralinas; 16º - classificação ethnographica. D. Orbrigny. Martius. Karl Von den Steinen. Ehrendeich; 17º Ethnographia brasilica. As migrações históricas; 18º - Civilização material dos Tupys-Guarany. Seu poder de irradiação. Do littoral á bacia amazonica.; 19º - Tribus coexistentes com os povos tupys. Aspectos incipientes da sua civilização; 20º - A vida physica e moral do amerindio. Seus usos e costumes; 21º - O indígena brasileiro. Sua vida na

³⁰ Plataforma da Hemeroteca Digital Brasileira: <<http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>>.

guerra e na paz. A medicina nativa; 22° - Sobrevivencia dos costumes do amerindio na organização social brasileira; 23° - Os utensilios da terra e do mar. A casa e o mobiliario. A canôa e a jangada; 24° - A organização rural brasileira. O engenho. A fazenda. A igreja; 25° - O elemento afro na nossa organização social. Sua missão com os indígenas; 26° - Crendices religiosas afro-amerindias integradas no viver brasileiro. Sua influência nos seculos XVII e XVIII; 27° - Genese racial do Brasil. Resenha da contribuição material deixada pelo Indio, pelo portuguez e pelo africano, na formação social do paiz.”.

ANEXO B

Excerto da publicação: “Curso de Museus” (Mandato Universitário) - Instruções para Matrícula. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura/ Museu Histórico Nacional, 1956, p. 12-14. Programa de conteúdos da disciplina Etnografia do Primeiro Ano do Curso de Museus:

“ETNOGRAFIA

1. Etnografia e etnologia - conceito e histórico - Noções gerais de antropologia - Ciências subsidiárias da antropologia e da etnografia.
2. Noções de geologia. A história da Terra. As eras e períodos geológicos. As glaciações e seus efeitos.
3. Noções de paleontologia. Processos de fossilização. Principais fósseis característicos de cada era geológica. A era quaternária. Pleistógeno e hológeno. Divisões geológicas e arqueológicas.
4. O homem e os demais primatas. Características diferenciais. Origem e antiguidade. O homem fóssil e o homem pré-histórico. Hipótese sobre a existência do homem no terciário.
5. O homem do paleolítico. Tipos mais remotos. O homem de Neanderthal. O “homosapiens” fóssil. Estudo comparativo da morfologia e tentativas de classificação. A indústria do homem fóssil.
6. O homem pré-histórico. Comunidades neolíticas. Estudo sumário das idades neolíticas e eneolíticas
7. Problemas da descendência do homem. A ação do meio e, especialmente, das variações do clima. Adaptações. Alterações morfo-fisiológicas. Concepção atual da origem e evolução do ser humano.
8. As raças humanas. Principais teorias e classificações. Raça e cultura. Os principais elementos culturais. Círculos, ciclos e áreas culturais. Os “primitivos” atuais e sua distribuição geográfica,
9. O problema do homem americano. As teorias de Ameghino. Lund e o homem da Lagoa Santa. As modernas teorias sobre o povoamento da América.
10. A América pré-colombiana. Civilizações do México e do Yucatan. Civilizações sul-americanas. As áreas culturais da América.
11. Histórico dos estudos etnográficos no Brasil. Primeiros visitantes. Os Jesuítas. Naturalistas e etnógrafos brasileiros e estrangeiros.
12. Estudo sumário das classificações do indígena brasileiro e distri-

buição histórico-geográfica dos principais grupos e tribus. Noções sumárias de antropologia física aplicada ao indígena brasileiro. Áreas atuais de sobrevivência das culturas indígenas.

13. Cultura material do indígena brasileiro. Habitação e utensílios. Cerâmica e cestaria. Armas e embarcações. Vestuário e ornamentação.
14. Organização social do indígena brasileiro - Usos e costumes.
15. Mito, ritos e sacerdotes. reações mentais do indígena.
16. O negro e o Brasil. Origem e desenvolvimento da escravatura. Os Jesuítas e a substituição do índio pelo negro no trabalho escravo. Distribuição geográfica do negro na África. Os tipos raciais e as áreas culturais.
17. Aquisição, transporte, entrada e aproveitamento do negro no Brasil. Principais mercados. Reação dos negros à escravatura. Conduta dos senhores e castigos corporais.
18. Traços gerais das culturas negras na América e, especialmente, no Brasil. Candomblés e outras manifestações religiosas. Influência negra na alimentação, no vestuário e no sentimento religioso. Principais sincretismos. Dança e música negra. Problemas de aculturação negra em nosso País.
19. O branco na América. Estudo sumário do povoamento. Tipos étnicos. Aclimação. mestiçagem; principais tipos.
20. Migrações históricas. Aproveitamento do homem no trabalho. Adaptação. A fixação à terra e a formação dos tipos regionais.
21. Dinâmica cultural. Processos de aculturação na América e no Brasil. Isolamento e contacto das culturas de várias procedências. Sobrevivências culturais. O folclore brasileiro.

**Trabalho de Conclusão de Curso
submetido à Universidade Federal
de Santa Catarina como parte dos
requisitos necessários para a obtenção
do Grau de Bacharel em Museologia.**

**Orientador:
Prof. Me. Wagner Miquéias Félix Damasceno.**

Florianópolis, 2016