



Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO
Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH
Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação

ANDRÉA ACETI GURGEL

CONSONÂNCIAS E DISSONÂNCIAS:
O Ensino da Música na Escola Pública Primária
no Distrito Federal na Primeira República

Rio de Janeiro
2009

ANDRÉA ACETI GURGEL

**CONSONÂNCIAS E DISSONÂNCIAS:
O Ensino da Música na Escola Pública Primária
no Distrito Federal na Primeira República**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Dayse Martins Hora

Co-orientador: Prof Dr José Nunes Fernandes

**Rio de Janeiro
2009**



Às pessoas que mais amo:

Minha mãe Eneida

Meu esposo Alexandre

Minha filha Thaíssa.

E a todos que como eu, acreditam que
o ensino de música tem direito a um lugar na escola.



AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus que me deu a vida e a força para vencer as dificuldades, a Ele toda honra e toda a glória.

À minha família tão amada. Minha filha Thaíssa que precisava da minha atenção, mas aceitava suportar minha ausência muitas vezes; a meu esposo Alexandre, compreensivo, paciente e companheiro de todas as horas; a minha mãe Eneida, que sempre me incentivou a continuar para poder ir mais além e que não mediu esforços para me apoiar.

Ao meu pai que mesmo em silêncio apoiou minhas decisões.

Aos meus amigos e irmãos que souberam entender as minhas ausências.

À minha orientadora, Prof^ª Dr^ª Dayse Martins Hora, pela amizade, comprometimento, apoio, motivação e experiência, percorrendo caminhos antes desconhecidos para que pudéssemos alcançar nossos objetivos.

Ao meu competente coorientador, Prof Dr José Nunes Fernandes, incansável, seguro em suas contribuições, me estimulando sempre a prosseguir.

À Prof^ª Dr^ª Ângela Maria Souza Martins pelas importantes contribuições que fez na banca de qualificação, que me proporcionou grandes direcionamentos.

A Prof^ª Dr^ª Vera Lúcia Gomes Jardim pela gentileza e desprendimento por ter disponibilizado, nos remetendo via e-mail o seu trabalho completo de Dissertação e de Tese, ao qual foi muito enriquecedor para a minha pesquisa.

A todos os professores do Programa de Mestrado em Educação, pela responsabilidade, amabilidade e empenho demonstrados, me proporcionando novos conhecimentos e condições necessárias para a realização desse trabalho.

A todos os meus colegas de turma, em especial ao Alexandre Ribeiro por todo apoio, incentivo e por diversos materiais enviados para que eu pudesse avançar em minha pesquisa;



a Keila Valente em participar das lutas e conquistas; a Roberta Guimarães que contribuiu com materiais para esse trabalho e a Delma Marcelo pelos momentos de companheirismo compartilhados.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização desse sonho.



RESUMO

Esta pesquisa, inscrita na linha de investigação do Currículo e da História das Disciplinas Escolares, almeja refletir acerca da história do ensino escolar de música, no período da Primeira República. Compreender esse percurso da Educação Musical contribui para aprofundarmos e discutirmos o seu processo de construção e constituição na escola. O Distrito Federal no período em questão é o nosso enfoque, por ser a capital da nova República, é o local onde estavam sedimentadas algumas instituições de fundamental importância para a Educação, como também a presença do ensino de música no contexto de formação da nova sociedade republicana. Essa investigação tem como objetivo central reconstituir historicamente as políticas públicas educacionais e as práticas consequentes que constituíram o Ensino de Música como disciplina escolar no currículo das Escolas Primárias no Distrito Federal na Primeira República. Através da legislação do período em questão, busca também: (1) diagnosticar a existência e finalidades do ensino de música como conhecimento escolar; apresentar, dentre as discussões na área da história das disciplinas escolares, a possibilidade do estabelecimento e coerência dos argumentos que viabilizam a consolidação e organização do ensino de música como disciplina na cultura escolar; (2) identificar as funções sociais, educativas e musicais dos hinos e cânticos escolares, na configuração da história do currículo da Escola Pública Primária como estratégia para o progresso e civilização da nação. O estudo está fundamentado metodologicamente na análise documental e bibliográfica, em fontes primárias de pesquisa, como os documentos oficiais, Leis, Decretos, Regulamentos e Programas curriculares de ensino; os Hinos e Cânticos Escolares, utilizados para a prática do Ensino de Música; e periódicos da época. Consideramos a importância dos métodos de ensino intuitivo para a educação geral e o método analítico para o ensino de música, demonstrando os ideais presentes nas orientações dessa nova metodologia. Destacamos e analisamos textualmente e musicalmente os Hinos e Cânticos Escolares que traziam uma referência de valor moral e cívico implícito para o desenvolvimento das crianças. A pesquisa, realizada nas diversas fontes, permitiu observar as escolhas educativas e formativas, no sentido de estarem de acordo com a educação proposta para o novo momento histórico-político da República.

Palavras-chaves: educação musical, cultura escolar, hinos e cânticos escolares, Primeira República.



ABSTRACT

This research, registered in the line of the curriculum investigation and in the history of the school subjects, aims at reflecting concerning the history of the school music teaching in the period of the First Republic. Understanding this route of musical education contributes to go deeper and discuss its process of building and constitution in the school. The Federal District in the period in question is our focus, for it is the capital of the new Republic, it is the place where silted up some institutions of the buildin of the new republican society. This investigation has as central objective to reconstitute historically the public educational politics and the consequent practicals that constituted the music teaching as school subject in the curriculum of the elementary schools of the Federal District in the First Republic. Through the legislation of the period in question, it also searches: (1) to diagnose the existence and the purposes of the musical teaching as school knowledge; to present, among the discussions in the área of school subjects history, the possibility of establishment and coherence of the arguments that make possible the consolidation and organization of music teaching as subject in the school hymns and songs, in the configuration of curriculum history of public elementary school as strategy to the progress and civilization of the nation. The study is methodologically base don documental and bibliographical analysis, in primary sources of research, like official documents, Laws, Decrees, Rules and curricular programs of teaching; the school hymns and songs, used to practice the music teaching and magazines from that time. We consider the importance of teaching methods intuitive for the general education and the analytical method to the music teaching, demonstrating the ideal that is present in the directions of this new methodology. We highlight and analyse textually and musically the school hymns and songs that brought a reference of moral and civic value implicit to the children development. The research, realized in several sources, allowed to observe the educational and formative choices, in the sense of agreeing with the education proposed to the new historical-political moment of the republic.

Key-words: musical education, school culture, school hymns and songs, Frist Republic.



LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos apresentados em Congressos da ANPPOM	17
Quadro 2 – Análise da classificação quanto aos tipos de rima – Hymno da Escola Soares Pereira	118
Quadro 3 – Análise Musical - Hymno da Escola Soares Pereira	119
Quadro 4 – Análise da classificação quanto aos tipos de rima – Hymno do Rio de Janeiro	122
Quadro 5 – Análise Musical – Hymno do Rio de Janeiro	123
Quadro 6 – Análise da classificação quanto aos tipos de rima – Hymno Escolar	127
Quadro 7 – Análise Musical – Hymno Escolar	127
Quadro 8 – Análise de classificação quanto aos tipos de rima – Hymno às arvores	130
Quadro 9 – Análise Musical – Hymno às arvores	131
Quadro 10 – Análise de classificação quanto aos tipos de rima – Sou Brasileiro	134
Quadro 11 – Análise Musical – Sou Brasileiro	135
Quadro 12 – Análise de classificação quanto aos tipos de rima – Sôdade da Viola	137
Quadro 13 – Análise Musical – Sôdade da Viola	137
Quadro 14 – Análise Musical – Therezinha	140
Quadro 15 – Análise Musical – A Freira	141
Quadro 16 – Análise Musical – Marcha Soldado	142



LISTA DE ANEXOS

Anexo A - RELAÇÃO E CONTEÚDOS DOS HINÁRIOS	170
a) Hymnario do Districto Federal	
b) Ciranda, cirandinha...	
c) Hymnario Brasileiro	
Anexo B - QUADROS DE HORÁRIOS	175
a) Quadros de Horários para os Grupos Escolares do Districto Federal no ano de 1913	
b) Quadros de Horários para os Grupos escolares do Districto Federal no ano de 1914	
Anexo C – PARTITURAS MUSICAIS	179
1) Hino da Escola Soares Pereira do Hymnario do Districto Federal – Hymnario do Districto Federal	
2) Hymno do Rio de Janeiro – Hymnario do Districto Federal	
3) Hymno Escolar – Hymnario Brasileiro	
4) Hymno ás arvores – Hymnario Brasileiro	
5) Sou Brasileiro – Hymnario Brasileiro	
6) Sôdade da Viola – Hymnario do Districto Federal	
7) Therezinha	
8) A Freira	
9) Marcha Soldado	
Anexo D: O ENSINO DA MUSICA PELO METHODO ANALYTICO	196
a) Capa do Methodo Analytico	
b) Exemplos de exercícios de leitura melódica	
c) Exercícios do Manosolfa	
Anexo E: CANTOS PELO BARÃO DE MACAHUBAS	199
a) Capa do livro	
b) Invocação a Deus - Hymno para o começo da aula	



SUMÁRIO

	Página
LISTA DE QUADROS	
LISTA DE ANEXOS	
INTRODUÇÃO	10
Justificativa	
Objetivos	
Fundamentação Teórica e Metodológica	
CAPÍTULO I	
DESCOMPASSOS DO ENSINO ESCOLAR DA MÚSICA	28
1.1 Precedentes Históricos	
1.1.1 O Ensino no Contexto Brasileiro	
1.2 Prescrições para o Ensino Escolar de Música	
1.2.1 Prelúdio do Império	
1.2.2 Interlúdios da República	
CAPÍTULO II	
SÉRIE HARMÔNICA NA CULTURA ESCOLAR	71
2.1 Som Gerador – A Escola	
2.2 Harmônicos – Disciplinas Escolares	
2.3 Série Harmônica – A Cultura Escolar	
CAPÍTULO III	
ORNAMENTOS ESCOLARES	111
3.1 Apogiatura - Material Didático Musical	
3.1.1 Hinos Escolares	
3.1.2 Cânticos Escolares	
3.2 Trinado - Metodologias Musicais	
3.3 Arpejo - Professores e Alunos	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
REFERÊNCIAS	159

INTRODUÇÃO

A música é uma arte que tem em si mais esperança e força do que qualquer outra forma de cultura; ella é sem excepção de valor educativo requintado, liberal, humanizante. Ella torna flexível cada faculdade, afrouxa e enternece tudo o que é áspero na alma, estende a cada faculdade a sua mais amplas dimensões. Através da musica nós fazemos idéa de que vivemos e morremos com muito mais grandeza em nós do que sabemos ou imaginamos...

G. Stanley Hall apud Revista Musical, 1924

Iniciarmos esclarecendo o título de nossa dissertação, é imprescindível em função dos termos musicais empregados. Ao escolhermos “Consonâncias e Dissonâncias” tínhamos em mente a ideia de concordâncias e discordâncias, sucessões de “sons harmônicos e desarmônicos”, “sons agradáveis” e “sons que causam tensão”¹. Para nós o ensino da música nas escolas primárias, tem se apresentado dessa forma, ora em consonância, ora em dissonância.

Na Primeira República as leis e os decretos para o ensino, foram elaborados para inculcar na sociedade o sentimento de nacionalidade, para isso, o ensino de música foi utilizado estando em conformidade com as pretensões do período, fazendo parte na listagem de disciplinas escolares. Mas, realmente o ensino de música era valorizado? Que valorização foi essa? Qual o legado que recebemos desse período?

No momento em que descobrimos a música não só como um prazer de ouvi-la, cantá-la ou tocá-la, mas como algo a ser compartilhado, ensinado, como um processo de troca, veio o nosso desejo de proporcionar e motivar outros a conhecê-la. Assim surgiu uma professora² que com o tempo entendeu que para essa tão grande responsabilidade e desafio, precisávamos de saberes ainda maiores que nos possibilitassem mais recursos para desenvolvermos esse trabalho de ensinar e aprender.

Ao concluirmos a graduação³ percebemos que muito alcançamos, que foi de grande valia, mas surgiram questionamentos que levaram a reflexões como: qual a real importância dada à disciplina Música? Por que a Educação Musical é desvalorizada⁴ por alunos, professores, pais, diretores, governantes, sociedade? Diante da nossa pequena experiência, mas

¹ É importante esclarecer que as nossas considerações de consonância e dissonância são conceitos da teoria tradicional da música.

² Ao citarmos “uma professora” estamos nos referindo à autora desta dissertação.

³ Estamos nos referimos a graduação de Licenciatura Plena em Educação Artística Habilitação Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

⁴ Queremos esclarecer que ao explanar sobre a desvalorização da Educação Musical, são nossos os questionamentos.

crítica do atual ensino de Música no Brasil, buscamos encontrar respostas a esses questionamentos e outros tantos que têm nos acompanhado.

Não pretendemos defender, na forma de apologia o ensino de música, pois ele por si só pode mostrar seu valor, mas gostaríamos de ponderar sobre a sua importância no contexto dos saberes escolares necessários à formação integral do aluno.

Verificamos que a música tem estado presente como parte integrante nos currículos brasileiros desde o sistema educacional implantado pelos jesuítas, confirmado no Decreto nº 1.331 A de 17 de Fevereiro de 1854 chegando até os nossos dias com algumas intermitências.

Estamos vivenciando um momento ímpar na Educação Musical, desde que no dia 18 de Agosto de 2008, o projeto de lei que tramitou no Congresso Nacional, foi sancionado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva a nova lei nº 11769/2008 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei 9.394/96).

No art. 26 § 2º da Lei 9.394/96 a obrigatoriedade da Arte era tratada como componente curricular na educação básica: “o ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. O novo texto passa a vigorar acrescido do seguinte §6º: “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o §2º deste artigo”.

Tendo essa questão como pauta gostaríamos de questionar o texto do art. 26 § 2º da atual LDBEN que advertia para a obrigatoriedade do ensino de Arte, sem especificar a linguagem a ser contemplada, diferentemente do atual texto já aprovado que considera o ensino da música especificamente. Apesar da obrigatoriedade explícita no texto anterior, ela se mantinha com um caráter ambíguo, pois possibilitava práticas polivalentes ou a hierarquização presente no ensino das artes plásticas.

Quando nos referimos às práticas polivalentes, nos deparamos com um possível retorno à lei 5.692/71, onde o professor de “educação artística” era responsável por várias linguagens artísticas, como a música, o desenho, as artes plásticas e o teatro, tornando assim superficial o seu ensino. Em 2005 o termo “educação artística” foi substituído por apenas “Arte” conforme o Parecer nº 22/2005 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que recomendou a mudança. Infelizmente, a troca de nomenclatura não foi o suficiente para que houvesse uma mudança de comportamento dentro e fora da comunidade escolar.

Conforme Fusari e Ferraz (1991) ao discorrer sobre a prática recente da Educação Artística, que as autoras conceituam como “incompleta” e “incorreta”, nos remetem as ações polivalentes: “Embora não exista qualquer orientação explícita para ações polivalentes, esta é

uma atitude habitual que converte a disciplina em uma pulverização de tópicos, técnica, “produtos” artísticos e empobrece o verdadeiro sentido do ensino de Arte”. (FUSARI e FERRAZ, 1991, p. 20).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Arte, elaborados pelo Ministério da Educação como propostas pedagógicas, em parte complementam a LDBEN 9.394/96 delimitando as quatro linguagens artísticas que deverão ser trabalhadas: “a critério das escolas e respectivos professores, é preciso variar as formas artísticas propostas ao longo da escolaridade, quando serão trabalhadas Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro” (BRASIL, 1998, p. 57).

Como os PCN não são obrigatórios, admite-se que cada instituição defina em seu Projeto Pedagógico a sua prática para o ensino de arte, e essa ausência de orientação não tem estimulado a presença da educação musical nos currículos escolares. Percebemos com isso, que a presença das diferentes linguagens artísticas nem sempre acontece na realidade da maioria das escolas. Conforme Fernandes (2004, p. 76) as Artes Visuais (Plásticas) adquiriu uma certa hierarquia superior em relação às outras linguagens. “O que se encontra, na realidade, é, muitas vezes, a exclusividade da aula de artes plásticas, fazendo com que os alunos não entrem em contato com as outras linguagens artísticas, como a música, a dança e o teatro”.

Percebemos, no entanto, que essa hierarquização em relação às artes plásticas tem estado presente desde o início da escolarização no Brasil, fazendo parte de uma cultura escolar. Se nos referirmos à valorização da ciência em detrimento da arte, perceberemos aqui um fator ainda mais cruel, como Fischer (1976, p. 245-246) menciona ao discorrer sobre a necessidade da arte: “o que é que faz com que você se sinta tão seguro da necessidade da arte? A arte vai muito mal das pernas. Foi superada pela ciência e pela tecnologia”. Não queremos invalidar a ciência, mas incentivarmos também o ensino que proporcione um desenvolvimento integral do aluno, as emoções estéticas, filosóficas e ideológicas, sendo a música um elemento potencializador da capacidade cognitiva.

Estudos e pesquisas atuais no campo da psicologia, sociologia e etnomusicologia têm contribuído para esclarecimentos sobre a importância do ensino de música como disciplina constituinte do currículo escolar.

Neste sentido Tourinho (1996) assegura que há a necessidade de uma reflexão crítica quanto ao valor e natureza da música, e suas decorrências filosóficas, históricas ou sociológicas na vida do indivíduo.

[...] as questões relacionadas a 'valores' da música ou das outras artes sempre foram objetos de contínuo debate e especulação tanto filosófica, quanto histórica ou sociológica. Não são questões, como todos sabem, imutáveis ou generalizáveis. Tempos, espaços, e culturas diferentes tiveram, têm e terão concepções variadas sobre música, suas funções, práticas e, portanto, valores atribuídos ou ligados a ela. (TOURINHO, 1996, p. 70).

Para Fonterrada (1994), a música, como qualquer outro conhecimento é uma prática social, com valores e significados que constroem o indivíduo e sua sociedade.

O aprendizado da música envolve a constituição do sujeito musical, a partir da constituição da linguagem da música. O uso dessa linguagem irá transformar esse sujeito, tanto no que se refere a seus modos de perceber, suas formas de ação e pensamento, quanto em seus aspectos subjetivos. Em consequência, transformará também o mundo deste sujeito, que adquirirá novos sentidos e significados, modificando também a própria linguagem musical. (1994, p. 41).

Para Koellhreutter (1997) o ensino de música proporciona um raciocínio integral:

[...] aceitando a educação musical como meio que tem a função de desenvolver a personalidade do jovem como um todo, de despertar e desenvolver faculdades indispensáveis ao profissional de qualquer área de atividade, ou seja, por exemplo, as faculdades de percepção, as faculdades de comunicação, as faculdades de concentração (autodisciplina), de trabalho em equipe, as faculdades de discernimento, análise e síntese, desembaraço e autoconfiança, [...], o desenvolvimento da criatividade, do senso crítico, do senso de responsabilidade, da sensibilidade de valores quantitativos e da memória, principalmente, o desenvolvimento do processo de conscientização de tudo, base essencial do raciocínio e da reflexão. (1997, p. 43-44).

A música como prática construída socialmente através de ações significativas para o indivíduo é certificada por Forquin (1992), quando afirma:

[...] a educação musical, que deve ser indissolúvelmente cultural, gestual e emocional, enquadra-se numa formação global da personalidade. Com vistas a esta finalidade fundamental, a busca de recursos pedagógicos permanece indefinida; tanto quanto nos outros setores, também aqui não existem receitas infalíveis, mas apenas opções e direções mais ou menos fecundas ou esterilizadoras em função da única coisa que nos importa: fazer da música uma dimensão integrante da personalidade, uma permanente exigência da vida. (1992, p. 82).

Conforme a teoria de Vygotsky (1998) a linguagem musical ajuda a desenvolver a capacidade cognitiva e a importância da autoconfiança nas relações do indivíduo com o mundo. Portanto, a educação musical tem uma função socializadora, contribuindo assim, no desenvolvimento integral do indivíduo. E sua importância na escola está no provável

despertar de habilidades que proporcionem ao aluno compreender e sensibilizar-se com manifestações musicais, tanto populares quanto eruditas, ocasionando a sensibilização para a criação e livre expressão. Para propiciar essa oportunidade de vivência é necessário que o aluno tenha capacidade de refletir e de resolver problemas que dizem respeito à vida social e pessoal. Para Santos:

É importante que a escola desenvolva em seus alunos habilidades de pensamento crítico, incluindo a capacidade de analisar e solucionar problemas. Seria ainda de fundamental importância que, nessa escola, fossem formados valores sociais relacionados ao homem e à natureza, valores que orientassem os jovens no sentido do respeito à vida humana e às diferenças culturais (1997, p. 26).

Entendemos que a escola do século XXI precisa rever suas práticas, pois o seu interesse deve, ao contrário do que observamos hoje na prática, produzir um conhecimento escolar que agregue as diversas formas de expressão humana, dentre elas à linguagem da música. Aulas de arte e de música ainda são vistas, muitas vezes, como um momento para relaxar, uma perda de tempo, conseqüentemente um acessório.

Diante dessa realidade que temos vivenciado, esperamos que os possíveis debates sobre a educação musical nas escolas venham suscitar subsídios necessários para uma prática de ensino mais eficaz, uma melhor qualificação dos docentes e uma nova mentalidade na comunidade escolar.

Mas outros questionamentos ainda estão presentes em nossa mente como: que música deve ser ensinada nas escolas da Educação Básica? Que ensino de música tem prevalecido nos currículos escolares? Qual a formação do professor que tem atuado na disciplina de educação musical na Educação Básica atualmente?

A formação dos educadores musicais é um embate que deverá ser discutido, pois há algum tempo observamos problemas relacionados a essa questão como a ausência de docentes qualificados para o ensino de música na educação básica, por ser uma disciplina que requer habilidades específicas. Concordamos com Penna (2001) ao analisar a prática pedagógica em música no Ensino Fundamental. Ela afirma:

É preciso, portanto, ter em conta que o professor de música que atua nas escolas de ensino fundamental muitas vezes tem apenas a formação em uma licenciatura curta em Educação Artística, formação esta que não é capaz de lhe dar quer um domínio sólido da linguagem musical, quer o conhecimento de alternativas metodológicas em educação musical. Em outros casos, são bacharéis em música (instrumentistas, por exemplo) que atuam como professores, sem ter nenhum conhecimento (ou mesmo interesse) pelas questões específicas de ensino. Tanto os professores de licenciatura curta,

por sua frágil formação, quanto os bacharéis, por serem marcados por uma formação “conservatorial” que toma como padrão praticamente exclusivo a música erudita, **terão enormes dificuldades para implementar adequadamente a proposta de ensino de música apresentada nos PCN** – ou até mesmo serão incapazes de fazê-lo. (PENNA, 2001, p.132,133, grifos da autora)

Concordamos também quando Schafer (1991) questiona sobre quem deveria ensinar música:

sendo a música uma disciplina complexa, que abrange teoria e prática de execução, deve ser ensinada unicamente por pessoas qualificadas para isso. Sem concessões. Não permitiríamos que alguém que tivesse freqüentado um curso de verão em Física ensinasse a matéria em nossas escolas. Por que haveríamos de tolerar essa situação com respeito à Música? Por acaso ela está menos vinculada a atos complexos de discernimento? Não. (1991, p. 303).

Conforme consta no PCN – Arte sobre a teoria e prática em Arte nas escolas brasileiras, ressaltamos:

a questão central do ensino de Arte no Brasil diz respeito a um enorme descompasso entre a produção teórica, que tem um trajeto de constantes perguntas e formulações, e o acesso dos professores a essa produção, que é dificultado pela fragilidade de sua formação, pela pequena quantidade de livros editados sobre o assunto, sem falar nas inúmeras visões preconcebidas que reduzem a atividade artística na escola a um verniz de superfície, que visa as comemorações de datas cívicas e enfeitar o cotidiano escolar. (Brasil, 1998, p. 31).

Maura Penna (2002) em sua pesquisa sobre professores de música nas escolas públicas em João Pessoa na Paraíba, no ensino fundamental e médio, concluiu que “enquanto há um elevado número de professores formados em educação artística, é restrito o número de educadores habilitados em música” (2002, p. 12). Diante desse quadro constatado na atualidade gostaríamos de ir muito mais além, indagando como seria a qualificação dos professores que ensinaram música nas escolas da Primeira República no Distrito Federal⁵ do Rio de Janeiro? Teria sido diferente ao longo da nossa história da educação brasileira?

Fizemos essas pequenas observações sobre o atual ensino de música, que são para nós o que vemos e percebemos como pertencentes à cultura escolar que fazem parte do momento histórico que pesquisamos.

⁵ Queremos esclarecer que ao mencionarmos o Distrito Federal, estamos nos referindo a cidade do Rio de Janeiro, capital federal da República no período desse estudo.

Investigamos no site da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM, um trabalho organizado pelo Professor Dr José Nunes Fernandes com o título “Teses e dissertações de educação musical dos cursos brasileiros de pós-graduação *stricto sensu* em música, educação, história, computação, psicologia, letras, filosofia, comunicação, semiótica, engenharia e outros dos anos entre 1976 até 2005”. Ao examinarmos esse trabalho procuramos ressaltar temas com caráter focado na história do ensino de música nas escolas de Educação Básica.

Ativemo-nos apenas aos Programas de Música e de Educação, nos quais foram encontradas 169 dissertações e 10 teses em Música, 124 dissertações e 20 teses em Educação, totalizando 323 dissertações e teses em música e em educação. Localizamos diversos temas sobre a educação musical nas escolas como: apreciação musical, bandas de música, canto coral, canto orfeônico, criação musical, educação à distância, ensino de instrumentos diversos, formação docente, história do ensino da música, métodos de avaliação, oficina de música, práticas docentes, processos de musicalização, dentre outros.

Encontramos 58 títulos com abordagens direcionadas à prática e ao ensino de instrumentos musicais, sendo o piano o mais pesquisado; 57 títulos relativos ao ensino de música nas escolas, sobre experiências em educação musical, sobre o cotidiano, sendo voltadas para propostas metodológicas e abordagens direcionadas à “Educação Artística”; e outros títulos com temas diversos, como: a formação e práticas docentes, canto coral e bandas de música na escola de Educação Básica, a educação musical como agente facilitador, processos cognitivo-musicais, música e as novas tecnologias.

Ao consultarmos o material produzido sobre o ensino de música nas escolas revelou-nos, que a ênfase dos trabalhos permeia entre a teoria e a prática da Educação Musical e que são raros os trabalhos históricos com ênfase na história do ensino de música⁶ que abordem políticas públicas educacionais, onde entendemos que estão as raízes para esse silêncio musical⁷ que tem adentrado às escolas Públicas de Educação Básica.

Encontramos dois títulos de dissertações de Mestrado, sendo um em Música e o outro em Educação, que se referiam à investigação histórica do ensino de música. São eles: “Institucionalizando o Ofício de Ensinar: Um Estudo Histórico sobre a Educação Musical em Porto Alegre (1877-1918)”⁸, Dissertação de Mestrado de Cláudia Maria Leal Rodrigues,

⁶ Queremos ratificar que o nosso interesse está na história do ensino de música como conhecimento escolar.

⁷ Consideramos “silêncio musical” pela nossa vivência no campo educacional. O som musical também tem seu momento de silêncio. Na música, chamamos o silêncio de pausa, portanto a pausa musical é o tempo do silêncio. Na história do ensino de música identificamos momentos de pausa, de silêncio musical.

⁸ Resumo encontrado no site da UFRS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul).

defendida em 04/07/2000, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Programa de Pós-Graduação em Música; e “Os Sons da República - O Ensino da Música nas Escolas Públicas de São Paulo na Primeira República - 1889 – 1930”⁹, Dissertação de Mestrado de Vera Lúcia Gomes Jardim, defendida em 01/08/2003, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade.

Fizemos também um levantamento nos Anais dos Congressos Nacionais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM). Encontramos alguns Boletins informativos disponíveis, nos quais estão documentados os Congressos da ANPPOM, que funcionam em sistemas de Grupos de Trabalho (GT).

QUADRO 1¹⁰ – Trabalhos apresentados em Congressos da ANPPOM

Ano/ nº de Trabalhos GTs	1990 - Belo Horizonte	1995 - João Pessoa	1999 - Salvador	2001 - Belo Horizonte	2006 - Brasília	2007 - São Paulo
Composição	X ¹¹	X	X	X	26	13
Musicologia	X	X	X	X	43	43
Práticas Interpretativas	X	X	-	X	20	25
Educação Musical	7	6	23	1	27	39
Teoria e Análise Musical	-	-	X	-	-	28
Etnomusicologia	-	-	X	X	20	25
Semiótica Musical	-	-	-	X	-	7
Música e Tecnologia	-	-	-	X	9	-
Sonologia	-	-	-	-	-	12
Musicoterapia	-	-	-	-	5	8

⁹ Tivemos acesso a essa dissertação, devido a Profª Vera Jardim ter disponibilizado, nos remetendo via e-mail o seu trabalho completo.

¹⁰ Quadro elaborado pela autora a partir das informações obtidas nos Anais dos Congressos da ANPPOM. Outros Congressos não estavam disponibilizados, e os dados não informados, se devem a dificuldade em obtê-los.

¹¹ Assinalamos com um “X” os GTs que obtiveram trabalhos apresentados, sem contabilizá-los.

Com relação aos eventos da ANPPOM gostaríamos ainda, de destacar alguns encontros que, em nossa opinião merecem considerações em função do objeto do presente estudo.

No III Congresso em 1990 não foi localizado nenhum trabalho com caráter histórico no ensino escolar de música.

No VIII Congresso de 1995, tendo 2 trabalhos científicos e 4 relatos de pesquisa no GT de Educação Musical, mas nenhum trabalho com ênfase na história do ensino de música.

No XII Congresso de 1999 com 23 trabalhos, mas nenhum tema concernente à história do ensino de Música. Mas gostaríamos de esclarecer que na Programação do referido Congresso, houve uma mesa com o título de “500 anos de Educação Musical: Aspectos Históricos”, conduzida pelo Dr. Sérgio Alvares. Na segunda parte desse trabalho, apresentado nessa mesa, no qual a Educação Musical no Brasil tem foco central, é relatada a história dessa disciplina escolar em quatro partes: “Período Colonial, Período Independente, Metodologias Contemporâneas e Métodos Alternativos”.

No XIII Congresso de 2001 encontramos apenas um trabalho apresentado no GT de Educação Musical, mas não consistia em uma pesquisa histórica quanto ao ensino escolar de música.

No XV Congresso de 2005, mas não foi localizado nenhum GT em Educação Musical, por isso com consta do Quadro.

No XVI Congresso de 2006 o GT de Educação Musical com vinte e sete trabalhos, apenas um foi localizado com caráter histórico, e, ainda assim, sobre partituras musicais.

E no XVII Congresso que foi realizado em 2007, com apresentações nos GT de Educação Musical com 39 trabalhos apresentados, mas nenhum com caráter histórico no ensino escolar de música.

Diante desse quadro, onde poucos trabalhos foram realizados com caráter histórico para o ensino escolar de música, principalmente quando nos referimos à Instrução Pública¹² do Distrito Federal, nos sentimos mais motivados a realizar esta pesquisa histórica.

Portanto, nossa tentativa é de discutir a história do ensino de música como uma disciplina escolar, sem perder de vista que sua trajetória é resultado dos percursos que essa disciplina fez na Escola Primária no período em tela.

Organizamos com essa finalidade, o presente trabalho de forma que no capítulo inicial da dissertação, fizemos um breve retrospecto da trajetória histórica, evidenciando os aspectos

¹² Sempre que nos referirmos à Instrução Pública, estaremos nos reportando, exclusivamente, às Escolas Primárias, Secundárias e a Escola Normal.

educacionais e culturais, observando a construção do ensino de música em relação aos interesses religiosos e políticos que mantiveram em suas mãos o poder decisório. Apresentamos um diagnóstico dos instrumentos legais que regulamentaram o ensino de música como disciplina escolar no currículo das escolas públicas do Distrito Federal na Primeira República.

No segundo capítulo analisamos a história da cultura escolar, a construção da história das disciplinas escolares, com um olhar voltado para o ensino de música, a fim de compreender a influência dos pensamentos da sociedade que tem concebido a escola como espaço e tempo em que as disciplinas escolares se estabeleceram.

No terceiro capítulo fizemos um registro da produção e uso de materiais didáticos, carga horária da disciplina, importância dentro do currículo, mudanças e permanências da disciplina em determinadas séries, seleção e formação exigida dos professores que atuavam com a música. Estes são alguns elementos que nos deram subsídios para a análise das práticas musicais no Distrito Federal na Primeira República.

No término desse trabalho fizemos algumas considerações finais sobre a importância da história do ensino de música, para compreendermos suas práticas na educação básica, e a importância desse conhecimento histórico na formação de professores.

1.1 JUSTIFICATIVA

Como já dissemos na introdução, esse trabalho teve como justificativa primeira o fato de nos depararmos com momentos de consternação que vivenciamos desde o início da nossa experiência profissional como professora de educação musical e durante esses dez anos de magistério. Embora tivéssemos lecionado em escolas públicas e privadas, observamos que a dificuldade de encontrarmos escolas do ensino fundamental e/ou médio, onde a disciplina Música estivesse inserida em seus currículos escolares era grande.

Essa situação de angústia se deu principalmente pela formação na licenciatura estar em descompasso com a realidade da Educação Básica, não que ela não dê a formação apropriada, mas a comunidade escolar não está ainda preparada para a educação musical que procuramos oferecer. A universidade prepara para um trabalho diferente das práticas comuns encontradas nas escolas, principalmente nos anos ou ciclos iniciais. Nas escolas quer públicas ou privadas, nos deparamos com as demandas dos momentos de festividades que obedecem a um

calendário de datas comemorativas, como também somos levados a uma responsabilidade por ensinar “musiquinhas de comando” assim chamadas pela Prof^a Rosa Fuks:

há “musiquinhas” para a hora da entrada, da merenda, para lavar as mãos etc. A escola as considera de grande valor, afirmando que, sem elas, o professor primário não teria domínio de classe e a criança não adquiriria hábitos e atitudes. Estes cânticos, que denominamos *musiquinhas de comando*, são muito procurados pelos futuros professores, que, através deles, têm reforçado seu próprio condicionamento, já que, em criança, provavelmente foram comandados através do canto. (1991, p. 28 grifos da autora).

As situações identificadas nos apontam indícios de que embora a Música fizesse parte minimamente do currículo oficial, não se encontrava na proposta curricular da maioria das escolas públicas e de algumas escolas particulares, nas quais atuamos como professor. O conteúdo destinado a ser trabalhado e a prática comum nas escolas, principalmente nos anos ou ciclos iniciais, nos induzia muitas vezes a correspondermos de acordo com o que era designado pela comunidade escolar, não que acreditássemos ser o melhor a realizar. Essas situações nos levaram a pesquisar novas estratégias metodológicas que otimizassem a nossa prática a fim de podermos contribuir como educadora musical, levou-nos também à procura de respostas dessas questões que nos constrangiam e nos confrontavam. Nesse sentido, podemos até considerar que essas situações vivenciadas são evidências da desvalorização do ensino sistemático da música como também do lugar que ela vem ocupando no cenário educacional brasileiro.

Essas ocorrências e a nossa experiência docente como professora de Música e também de Arte¹³ nos conduziram a procurar o Programa de Mestrado em Educação, a fim de desenvolvermos um estudo sobre o ensino da música. Mais especificamente, sobre a história do currículo de música nas escolas públicas primárias do Distrito Federal na Primeira República, a qual entendemos ser a chave para as respostas aos nossos questionamentos.

O ensino e a aprendizagem em música, objetivados na produção artística desde os primórdios da humanidade, apresentam um percurso relativamente curto na área que trata especificamente da educação escolar em artes. Sua história, entretanto, vem sendo construída passo a passo, acompanhando mudanças de paradigmas da educação geral, apresentando nessa trajetória novas concepções e novas metodologias para o ensino de Música nas escolas.

¹³ Pelo fato das escolas, tanto públicas quanto particulares, oferecerem mais oportunidades na área das “Artes Plásticas”, procuramos nos especializar fazendo o curso de Pós-Graduação em Educação Artística para que pudéssemos obter maiores chances no mercado de trabalho.

Portanto, ao pesquisarmos a história do ensino de Música pudemos compreender não somente a trajetória dessa disciplina, mas a cultura escolar que tem influenciado os pensamentos da nossa sociedade.

Percebemos que a música tem um papel efetivo na vida das pessoas, de todas as idades, em todas as classes sociais, para os mais diversos usos. Nas casas, até as mais humildes, encontramos um rádio, um aparelho de som com CDs; a televisão então faz parte da vida da grande maioria da sociedade, e a música se faz presente nas mais diversas programações; a música também está nos restaurantes, nas igrejas, nas academias de ginástica, no cinema, e até para desenvolver sentido cívico, o que entendemos ter sido um fator predominante dentro das escolas primárias, para justificar a disciplina de Música.

Se perguntarmos nas escolas, hoje, se os nossos alunos apreciam a música, iremos receber como resposta SIM. Quantos MP3 ou 4 iremos encontrar nas mochilas? Todos gostam de ouvir música, e alguns estudam violão, guitarra, teclado, bateria... Neste sentido, podemos afirmar que a música está presente no cotidiano escolar de crianças, adolescentes e jovens. Mas, por que as aulas de música não proporcionam interesse aos nossos alunos? E por que da ausência muitas vezes do ensino sistemático da música nas escolas de Educação Básica?

Portanto, refletir sobre as prescrições e práticas pedagógicas musicais no período da Primeira República nos ajudou a esclarecer o valor do ensino de música no contexto institucional.

A delimitação do presente estudo sobre o ensino de música na Escola Pública Primária no Distrito Federal na Primeira República, se orientou pela necessidade de apreender como o padrão de escola constituído nesse período se estabeleceu e permaneceu durante todo o século XX e ainda se faz sentir no início do século XXI.

Consideramos importante pesquisarmos esse período por encontrarmos definições significativas das finalidades e objetivos no campo da educação; da nova configuração de escola; o surgimento dos Grupos Escolares; das correntes de pensamento pedagógico; do Método Intuitivo; do surgimento do conceito de disciplina e conteúdos a serem trabalhados. Conforme Souza (1998) a estrutura escolar republicana é uma das mais significativas transformações na história da educação, afirmando que essa forma padronizada do ensino tanto na organização espaço e quanto no tempo permanecem até os nossos dias.

A especialização dos espaços ocorreu de acordo com as finalidades do ensino, com as necessidades da completa separação entre os sexos e com as exigências da pedagogia moderna: classes, bibliotecas, museus, laboratórios, oficinas, ginásios, pátios para recreio, auditórios. A composição material dessa escola moderna e renovada pressupôs, também, o uso de novos

materiais escolares, outro tipo de mobília escolar e abundante material didático. Muitas das inovações introduzidas nessa época permanecem até hoje. (1998, p. 16, 17).

Além das justificativas apontadas, entendemos que a Primeira República (1889 – 1930) pode ser considerada um longo período a ser pesquisado e que poucos trabalhos de caráter histórico foram produzidos até o momento.

1.2 OBJETIVOS

Ao ponderarmos sobre a história da educação brasileira, não podemos perder de vista o contexto histórico do país no qual essa história se circunscreve. Lembramo-nos de acontecimentos passados que ocorreram a pouco mais de cem anos, como a Abolição da Escravatura (1888), a Proclamação da República (1889) e uma nova Constituição (1891). E ao mergulharmos um pouco mais na história, não custa nada lembrar que é bem recente a comemoração dos duzentos anos de chegada da família real ao Brasil que ocorreu em 1808, como a vinda da Missão Artística Francesa em 1816, a Independência do Brasil de Portugal em 1822, a primeira Lei de Educação do Brasil independente, a criação das Escolas de Primeiras Letras do Império em 15 de outubro de 1827. Observa-se assim, a uma série de decretos e reformas que constituíram e fizeram parte de mudanças educacionais que ocorreram de acordo com o momento político, econômico e social que o Brasil transcorria nesses momentos.

Diante desses diversos acontecimentos históricos, percebemos que as transformações consistentes no ensino, principalmente em sua estrutura, como os grupos escolares¹⁴, trouxeram para nós um modelo de organização e funcionamento escolar, presente ainda hoje. Para isso, o estudo da cultura escolar se faz imprescindível com vistas a identificar principalmente a formação do currículo da escola em questão.

Com base em decretos e reformas da legislação para a Escola Pública Primária, levantamos algumas questões: qual a finalidade atribuída ao ensino da música constituída como disciplina escolar no século XIX? Quais eram os requisitos básicos para a seleção do

¹⁴ Conforme Souza, “Os grupos escolares reuniam todas as características da escola graduada – um novo modelo de organização escolar configurado no final do século XIX que vinha sendo implantado em vários países europeus e nos Estados Unidos para a difusão da educação popular.” (2004, p. 114)

professor de música que iria atuar nas escolas públicas no início da República? Que saberes eram necessários para que fossem qualificados para o ensino da música nas escolas públicas nesse mesmo período? Quais conteúdos faziam parte do programa para a disciplina de música? Esses conteúdos expressavam a linguagem musical daquela sociedade, ou da minoria elitista?

Diante do quadro histórico, até aqui brevemente delineado, além das questões que também apresentamos anteriormente, a presente investigação tem por objetivo traçar uma trajetória histórica das políticas públicas educacionais para o Ensino de Música na Escola Pública Primária no período da Primeira República. Essas políticas são orientadoras das práticas educativas para a área da Música e moldam as propostas curriculares. Portanto, constituem uma faceta importante para compreender a história dos currículos de Música para a Escola Pública Primária no Distrito Federal no período da Primeira República.

A seguir faremos um resumo para explicitar com maior clareza os nossos objetivos.

Objetivo Geral:

Reconstituir a história do ensino de música e as práticas que permearam este ensino, regulamentando-a como disciplina escolar no currículo da Escola Pública Primária no Distrito Federal na Primeira República.

Objetivos Específicos:

- 1) Diagnosticar através da legislação prescrita entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX a existência do ensino de música como conhecimento escolar, e o seu processo histórico de constituição na Escola Pública Primária.
- 2) Apresentar uma discussão na área da história das disciplinas escolares, possibilitando o estabelecimento e coerência dos argumentos que viabilizam a consolidação e organização do ensino de música como disciplina na cultura escolar.
- 3) Investigar nas fontes primárias e secundárias, as práticas musicais da Escola Pública Primária no Distrito Federal na Primeira República, considerando a produção e utilização do material didático musical, bem como as metodologias aplicadas.
- 4) Identificar as funções sociais, educativas e musicais dos hinos e cânticos escolares, verificando se os conteúdos existentes estão de acordo com as prescrições dos programas escolares, discutindo como se configuraram no

decorrer da história do currículo da Escola Pública Primária como estratégia para o progresso e civilização da nação.

1.3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA

Na construção de uma fundamentação teórica e metodológica sólida buscamos, no primeiro momento descrever o panorama histórico da educação primária no Distrito Federal, no que se refere ao ensino da música na Primeira República. Nossa tentativa se pautou no levantamento de documentos oficiais das Reformas dos programas da Instrução Pública, perpassando a última década do século XIX, abordando até o final da Primeira República.

Para consolidar o novo regime político da República, algumas estratégias foram necessárias, dentre as quais a educação foi uma delas. Para concretizar a manutenção da ordem social e o sentimento de nacionalidade, procurando extinguir os costumes do período do Império, inserindo novos conceitos considerados civilizados, o Decreto da Instrução Pública n. 981 de 1890 foi elaborado. Deste modo, coube à educação um papel fundamental, o de formar uma nova civilidade para as massas, a qual deveria estar fundamentada num espírito cívico-patriótico, estando o ensino de Música intimamente ligado a esses aspectos, sendo um dos instrumentos para a solidificação da República.

A educação que se traduziu em racionalização, higienização e disciplinarização dos corpos e mentes, utilizou-se de muitos instrumentos para alcançar esses objetivos: nos procedimentos de organização dos espaços, na distribuição dos tempos escolares, na fragmentação do conhecimento criando novos conhecimentos escolares para os currículos da escola primária, na racionalização das práticas pedagógicas, dentre outras. Esses instrumentos foram constituídos tanto no Distrito Federal como em outras regiões do Brasil. Sendo assim, podemos nos apoiar nos trabalhos de Souza (2004) quando se refere ao Estado de São Paulo:

a escola graduada fundamentava-se essencialmente na classificação dos alunos pelo nível de conhecimento em agrupamentos supostamente homogêneos, implicando a constituição das classes. Pressupunha, também, a adoção do ensino simultâneo, a racionalização curricular, controle e distribuição ordenada dos conteúdos e do tempo (graduação dos programas e estabelecimento de horários), a introdução de um sistema de avaliação, a divisão do trabalho docente e um edifício escolar compreendendo várias salas de aula e vários professores. O modelo colocava em correspondência a distribuição do espaço com os elementos da racionalização pedagógica – em cada sala de aula uma classe referente a uma série; para cada classe, um professor (Souza, 2004, p. 114).

Mesmo com o novo regime político republicano, a educação no Brasil não sofreu muitas alterações no que se refere ao privilégio de frequentar à escola, vantagem essa que era de poucos. Tal fato incitou o anseio de mudanças e reformas, ratificando a necessidade de uma instrução pública constituída por lei, baseada no conceito de que a nação alcançaria o progresso e seria estabelecida através da escolarização, portanto, o modelo organizacional da educação deveria ser alterado. Conforme Nagle: “diante das modificações setoriais, da efervescência ideológica e dos movimentos político-sociais, a escolarização foi percebida como um instrumento de correção do processo evolutivo e como uma força propulsora do progresso da sociedade” (1976, p. 165).

Entretanto, o regime republicano continua atendendo aos interesses da “elite”. A educação “continuava sendo um artigo de luxo restrito às classes favorecidas, sendo privilegiado, portanto, o ensino secundário e superior em detrimento da expansão do ensino primário” (Zotti, 2004, p. 67 - 68). Esse fato foi confirmado através da Constituição de 1891, que atribuiu aos estados o encargo de decretar sobre o sistema de ensino. Sendo assim, conforme Zotti, essa medida solidificou “as enormes diferenças entre as regiões” e perpetuou “a precariedade do ensino primário” (2004, p. 68). Portanto, se faz necessário apreendermos os decretos e reformas instituídos no Distrito Federal para que possamos fazer uma ligação entre as prescrições e as práticas.

Para entendermos essas reformas e a trajetória histórica das disciplinas escolares, com foco na Educação Musical, procuraremos trazer indícios das prescrições e das práticas nas Escolas Públicas Primárias no Distrito Federal na Primeira República. Portanto, gostaríamos inicialmente de esclarecer que as considerações apresentadas resultam de reflexões feitas, valendo-se da pesquisa nos Boletins da Intendência do Distrito Federal¹⁵. Nesses Boletins identificamos um conjunto de dispositivos legais que regulamentaram a educação da época e nesse contexto destacamos o ensino da música como disciplina escolar no currículo para as Escolas Primárias. Além dos boletins referidos localizamos também: leis da República Federativa do Brasil com os diversos Decretos; os Estatutos do Instituto Nacional de Música do Distrito Federal do Rio de Janeiro do ano de 1890; os Regulamentos para a Escola Normal da Capital Federal (Instituto de Educação do Rio de Janeiro) de 1890; Regulamentos da Instrução Primária do Distrito Federal; periódicos da época, como a Gazeta Musical e a Revista Musical, que nos deram pistas da formação profissional do professor de música e da situação da Instrução Pública no século XIX e nas primeiras décadas do século XX.

¹⁵ Boletins localizados no Arquivo da Cidade do Rio de Janeiro.

Contextualizar a sociedade em tal momento histórico, assim como os caminhos da educação, exige a identificação social, política, cultural e econômica do período a ser pesquisado. Consideramos a categoria “tempo”, um importante elemento para se descobrir às construções que dele se determinam, ou seja, para compreender o ensino da Música, é indispensável que se conheça sua trajetória e os objetivos para os quais a disciplina foi trabalhada.

Para compreendermos a escola no período da Primeira República com suas peculiaridades, todos os registros encontrados fazem parte de uma gama de informações que constituem as características necessárias para que possamos traçar um perfil dessa sociedade, da sua forma de viver e de se expressar. Portanto, pesquisar as fontes primárias é imprescindível para nos auxiliar no conhecimento dos aspectos fundamentais da sociedade, bem como sua política e cultura.

Para tal, utilizamos a investigação de caráter qualitativo baseando-se em revisão bibliográfica e fontes primárias de pesquisa. O primeiro momento da nossa pesquisa teve um caráter documental e bibliográfico, tendo nos documentos oficiais (Leis, Decretos, Reformas e Pareceres), suas principais fontes. Num segundo momento, as obras bibliográficas que se referem à história geral, à história da educação, à história da música e à história do ensino de música fizeram parte do nosso embasamento teórico para entendermos como foram estabelecidas as mudanças sociais, políticas e culturais. Como pano de fundo trouxemos à cena, como recurso teórico importante de análise, a teoria do currículo, o conceito de currículo oficial, que nos possibilitaram compreender criticamente as propostas oficiais, as matrizes curriculares, os programas educacionais e como foram concretizados na prática do ensino de música, e finalmente, como essa disciplina escolar resultou de um processo em que é produzida por uma cultura escolar e que também é moldada por ela.

Conforme Viñao Frago:

considerar a escola – entendendo-se este termo em sentido amplo – como aparato de reprodução social, ou como mecanismo ideal e imposto por determinados grupos sociais a outros com fins de dominação ideológica/cultural, oferecia em algumas ocasiões uma imagem do sistema educativo e da organização escolar como um todo uniforme e coerente, sem fissuras nem contradições, e sem capacidade para gerar uma cultura interna específica, relativamente autônoma e explicável a partir dela mesma, que inclusive impuseram ao resto da sociedade comportamentos que só podiam ter origem e explicações a partir do sistema escolar, um mundo com suas próprias exigências (1998, p. 167).

Segundo Chervel (1990), a prática escolar fornece informações sobre a produção do conhecimento que não são encontradas no nível de sua produção dentro da ciência ou em outras instâncias da sociedade. Conforme essa verificação, os seus estudos foram dirigidos para a investigação da história das disciplinas escolares que consideramos pertinente que sejam analisadas.

Pela análise dos documentos emergiram as orientações do poder instituído para o ensino da música, que permitiram esclarecer as expectativas para as práticas de algumas finalidades da disciplina.

A base teórica e conceitual da dissertação, no que se refere à história das disciplinas escolares foi orientada pela produção de André Chervel; para embasamento na história da educação Dermeval Saviani e Rosa Fátima de Souza; na história da música, Vasco Mariz e Tinhorão; sobre cultura escolar Dominique Julia, Fourquin e Viñao Frago; e, finalmente, para o ensino de música Vera Lúcia Jardim e Rosa Fuks.

Para compreendermos a escola hoje, entendemos que precisamos ir ao passado. Considerarmos a história do ensino de música, uma parcela significativa da história da cultura escolar, as prescrições que determinaram sua prática, discutindo assim a escola, lugar social de construção do conhecimento, de aprender e ensinar, lugar onde a teoria e a prática se confrontam, a partir do qual “se possa definir o que conservar, onde intervir ou o que transformar” (FUSARI e FERRAZ, 1991, p. 20).

CAPÍTULO I DESCOMPASSOS HISTÓRICOS DO ENSINO ESCOLAR DA MÚSICA

Se a musica é – como temos repetido, como o dizem os maiores vultos da nossa sciencia, como temos a mais ampla convicção – a primeira das artes; se a nossa tendência musical é tão accentuada e valiosa, porque havemos de recusar-lhe a primazia e porque se lhe não há de dar o valor que tem, e usar d’ella como o mais útil dos meios de propaganda histórica e de educadora cívica?

Gazeta Musical, 1892

Podemos assegurar que o som e o ritmo são quase tão antigos quanto o homem. A música coexiste no som da voz, no ritmo das batidas do coração e no movimento rítmico da respiração. Além disso, foi por meio da arte que o mágico, o místico e tudo aquilo que o homem não conseguia entender foi expresso.

A partir da observação de si mesmo e da natureza, o homem descobriu um universo sonoro rico em possibilidades. Trabalhando com suas ferramentas de pedra, de madeira ou de osso, percebeu a existência do som. É bem possível que, assim como os negros o faziam no período da escravidão, o ritmo da música também facilitasse o trabalho do homem primitivo. Com o passar do tempo, realizaram-se experiências com essas ferramentas, variando o tamanho, material empregado e a forma de produzir o som. Aos poucos, surgiram os primeiros instrumentos musicais.

O homem da Pré-história foi aperfeiçoando suas ferramentas, percebendo as características de cada material empregado. Mas para comprovar essa existência da música apenas o que temos são alguns vestígios remanescentes das grandes civilizações da antiguidade, nos quais foram encontrados testemunhos escritos em registros pictóricos e esculturas de instrumentos musicais primitivos e de danças acompanhadas por música.

Neste sentido, podemos afirmar que a música está presente no cotidiano do homem através dos tempos. Ela foi para o homem primitivo uma forma de expressão e, portanto, sua aprendizagem ocorria por meio das práticas cotidianas e rituais. Sendo assim, houve a necessidade da música ser transferida como uma experiência cultural vivenciada.

A música tem um valor como arte e como saber sistematizado, embora não possamos observar uma uniformidade em sua utilização no processo educativo formal, manifestando-se em diferentes sistemas educativos entre os mais diversos povos. Apesar das diversidades, sua importância se expressa tanto como entretenimento, como também parte do conhecimento

escolar que tem a música como um recurso de formação e valorização do indivíduo, podendo interagir com outras distintas áreas do conhecimento.

Contextualizar historicamente a educação musical se faz necessário para que nos permita considerar a sua importância conferida em distantes períodos da história, e também ponderar seu desenvolvimento e mudanças ocorridas, para que possamos compreender o momento presente.

1.1 PRECEDENTES HISTÓRICOS

Desenvolvemos uma breve trajetória histórica, evidenciando a efetivação do ensino da música nos diferentes períodos históricos no contexto brasileiro, sua utilização pelas políticas pública e pelo sistema educacional.

A música tem realizado ao longo da história um papel significativo no desenvolvimento do homem, seja no aspecto moral, social e religioso, colaborando para a obtenção de hábitos, costumes e valores imprescindíveis para o exercício da cidadania.

1.1.1 O Ensino no Contexto Brasileiro

A educação artística de um povo faz-se pela musica. É a musica que dá molde novo ao character de um povo e só ella é capaz de n'elle crear um sentimento novo.

Gazeta Musical, 1891, p. 3

Com a chegada dos portugueses ao Brasil, e após os primeiros contatos com os indígenas, toda a realidade da nova colônia foi transformada. Os índios que viviam em uma sociedade que tinham tudo em comum, visavam a satisfação de toda comunidade, o processo educativo fazia parte do cotidiano, e principalmente eram livres, passaram a serem explorados como também a sua terra.

No Brasil a forma de colonização que predominou foi a exploração, pois os portugueses vieram com a intenção de retirar recursos minerais e naturais para a Metrópole. O interesse dos colonizadores não era de desenvolver a colônia, mas de explorá-la.

Em 1549, chegou ao Brasil a Companhia de Jesus com a função de “converter os gentios” pela instrução. Saviani (2007, p. 25) nos indica como se deu esse início da colonização e educação no Brasil: “o primeiro governador geral do Brasil chegou em 1549 trazendo consigo os primeiros jesuítas, cujo grupo era constituído por quatro padres e dois irmãos chefiados por Manuel da Nóbrega. Eles vieram com a missão conferida pelo rei de converter os gentios”.

A marcha da expansão colonizadora portuguesa seguiu em todas as direções, e essa atuação repercutiu em quase todo o território brasileiro, fundando missões, abrindo escolas, seminários e igrejas. “Para atender a esse mandato, os jesuítas criaram escolas e instituíram colégios e seminários que foram espalhando-se pelas diversas regiões do território. Por essa razão considera-se que a história da educação brasileira se inicia em 1549 com a chegada desse primeiro grupo de jesuítas” (SAVIANI, 2007, p. 26).

A evangelização dos indígenas demandou dos jesuítas outro desempenho distinto daquele que estavam acostumados a desenvolver nos colégios da Metrópole, nos quais recebiam a elite da sociedade da época. Para isso, um dos recursos empregados por eles para atrair a atenção dos nativos foi a utilização da música, por já estarem intimamente ligados a manifestações artísticas, como a dança e o canto. Conforme Loureiro:

ligada a rituais de magia, à religião, a música revelava-se através da expansão instintiva do som, da cadência rítmica, porém mostrava a simplicidade na melodia e nos instrumentos musicais. Sua aprendizagem ocorria através de suas práticas nos rituais e na comunicação com as divindades veneradas. Os padres jesuítas dela também se apropriaram. Trabalhando na catequese e aculturação dos indígenas, eles usaram a música para comunicar sua mensagem de fé, ao mesmo tempo em que buscavam uma aproximação com o habitante nativo (2001, p.46).

No campo específico do ensino da música, por se tratar de uma prática que oferecia uma forte influência sobre os índios, foi logo utilizada para atraí-los. Conforme Bortoloti:

segundo nossa análise, o primeiro artefato utilizado para auxiliar o trabalho nos aldeamentos foi a música. Nóbrega conhecia o efeito que esta tinha sobre o espírito e a atração que exercia sobre os índios. Através da música conseguiram despertar a atenção e a simpatia dos nativos. [...] O ensino da música também passou a fazer parte dos colégios. [...] Os jesuítas elaboraram um repertório de composições em estilo indígena, utilizando até mesmo os instrumentos dos nativos, cujas letras falavam do Deus cristão. Apesar das restrições impostas pelo Bispo D. Pedro Fernandes, os membros da Ordem fizeram bom uso da música como material de aculturação, principalmente dentro dos aldeamentos (s/d, p. 15, 16).

Como a intenção era civilizar e descaracterizar a cultura indígena, a utilização do cantochoão¹⁶ e dos autos¹⁷, que os índios encenavam cantando, dançando e acompanhando com instrumentos musicais, se tornou em artifício essencial para alcançarem seus objetivos. Extinguir as músicas instintivas dos nativos seria a maneira encontrada para que eles perdessem gradativamente suas características.

Conforme Loureiro (2001), o Padre José de Anchieta¹⁸ além de traduzir diversas orações e textos para a língua tupi, escreveu peças teatrais para serem utilizadas na catequização dos índios.

Teve o cuidado de traduzir para o tupi as orações e textos úteis à catequese, além de escrever e musicalizar peças teatrais para serem representadas pelos índios. Escreveu e dirigiu a primeira peça de teatro encenada no Brasil. Estas peças, de caráter educativo, chamavam-se AUTOS e tinham como objetivo difundir a moral e a religião. Apesar de não ser músico, Anchieta se interessava pela música, uma vez que os seus AUTOS eram cheios de cantos e incorporavam manifestações da cultura indígena (2001, p. 47 grifos da autora).

Podemos verificar também segundo Unglaub que:

no decorrer da história colonial do Brasil, constata-se testemunhos de práticas musicais, da obrigatoriedade do ensino musical nas casas da Companhia de Jesus, e do teatro musical, sendo que os jesuítas faziam seus alunos se apresentarem em ocasiões festivas. Vale lembrar que a educação jesuítica, principalmente, no que tange à educação artística em geral e musical em particular, tinha como objetivo moldar o indivíduo de um modo idealista e seletivo. No primeiro caso, porque a perfeição é algo subjetivo e portanto dependente do critério de quem estabelece o padrão de mensuração de perfeição, e no segundo caso, porque era direcionada aos filhos dos colonizadores, sendo portanto de caráter elitista (2000, p. 28).

À medida que a elite da Colônia se expandia, um novo modelo de ensino deveria ser desenvolvido, de acordo com os padrões europeus da época. Mas logo foi percebido que o Brasil apresentava uma realidade muito diferente do que existia na Europa. Mas, entendiam “[...] que sem a educação não seria possível o desenvolvimento da colônia, pois as crianças aqui nascidas, independente de serem fruto da miscigenação, precisavam ser educadas moral e intelectualmente” (BORTOLOTTI, s/d, p. 8).

¹⁶ Mesmo que Canto Gregoriano ou canto plano.

¹⁷ Pequenas peças teatrais de teor moral e religioso.

¹⁸ Pe José de Alencar (1534 -1597) nasceu na Espanha. Chegou ao Brasil em 1553 com a Companhia de Jesus. Ele não se preocupava apenas em educar e catequizar os índios como também em defendê-los dos excessos cometidos pelos colonizadores portugueses (MARIZ, 1983).

Portanto, mestres como o padre Manoel da Nóbrega¹⁹, José de Anchieta e Antônio Vieira²⁰ foram constringidos pelas circunstâncias a abdicarem das suas atividades propriamente religiosas para se dedicarem à adaptação do ensino à realidade brasileira. Para isso o padre Manoel da Nóbrega elaborou e implantou um “Plano de Estudo” conforme Ribeiro:

o plano de estudos propriamente dito foi elaborado de forma diversificada com o objetivo de atender à diversidade de interesses e de capacidades. Começando pelo aprendizado do português, incluía o ensino da doutrina cristã, a escola de ler e escrever. Daí em diante continha em caráter opcional, o ensino de canto orfeônico e de música instrumental, e uma bifurcação tendo em um dos lados o aprendizado profissional e agrícola e, de outro, aula de gramática e viagem de estudos à Europa (1978, p. 5).

Conforme podemos observar o Plano de Estudo empregava elementos da cultura europeia em sua programação, ratificando que a ênfase dada à catequese dos índios, principal objetivo da presença dos jesuítas na Colônia, passou gradativamente a dar lugar à educação de caráter elitista. “Verifica-se desta maneira que os colégios jesuíticos foram o instrumento de formação da elite colonial. [...] O Plano legal (catequizar e instruir os índios) e o plano real se distanciam. [...] Os *instruídos* serão descendentes dos colonizadores. Os indígenas serão apenas *catequizados*” (RIBEIRO, 1978, p. 7, grifos da autora).

Conforme Zotti: “logo a elite percebeu a importância e o poder dessa educação para a formação de seus representantes políticos e consequente intervenção no poder público” (2004, p. 20).

Lancemos um olhar mais detido sobre o novo Plano de estudos que levou 59 anos para ser elaborado. Ele foi escrito com normas padronizadas para os colégios jesuítas, tendo por base para o ensino, o *Ratio Studiorum*²¹, de caráter humanista. Para entendermos a pedagogia utilizada nas escolas e missões jesuíticas é necessário compreendermos essa obra. Segundo Bortoloti (s/d), O *Ratio Studiorum* seria a base comum que serviria de suporte do trabalho dos jesuítas. Em todos os lugares essas normas deveriam ser seguidas da maneira como

¹⁹ Pe Manoel da Nóbrega (1517-1570) nasceu em Portugal. Sua formação foi realizada nas universidades de Salamanca (Espanha) e Coimbra (Portugal). Optou pela Companhia de Jesus três anos após sua formatura, em 1544. Seu trabalho como educador foi de incrível pioneirismo. No Brasil, esteve na Bahia e, ao deixá-la em 1552, foi para São Paulo. Fundou o Colégio São Paulo na aldeia de Piratininga, o marco inicial da futura cidade de São Paulo (MARIZ, 1983).

²⁰ Pe Antônio Vieira (1608 – 1697) nasceu em Lisboa, Portugal. Aos 6 anos vem para o Brasil com sua família. Em 1623 inicia seus estudos no Colégio dos Jesuítas na Bahia, onde sente vocação religiosa. Em 1635 é ordenado sacerdote e é também Mestre em Artes (MARIZ, 1983).

²¹ Plano de estudos da Companhia de Jesus, programado nos padrões da cultura europeia. A versão definitiva do *Ratio Studiorum* foi publicada em 1599 e permaneceu até 1759 (SAVIANI, 2007).

estavam prescritas no documento em coerência com os preceitos e os interesses da Igreja Católica”. (s/d, p. 2).

Cada vez mais o caráter elitista é ratificado, conforme constatamos na descrição do novo Plano de Estudo citado por Saviani (2007):

o novo plano começava com o curso de humanidades, denominado no *Ratio* de “estudos inferiores”, correspondentes ao atual curso de nível médio. Seu currículo abrangia cinco classes ou disciplinas: retórica; humanidade; gramática superior; gramática média; e gramática inferior. A formação prosseguia com os cursos de filosofia e teologia, chamados de “estudos superiores”. [...] Portanto, o que de fato se organizou no período colonial foi o curso de humanidades (“estudos inferiores”), que tinha a duração de seis a sete anos e cujo conteúdo reeditava o *Trivium* da Idade Média, isto é, a gramática (quatro a cinco séries) (2007, p. 56 - 57).

O sistema educacional jesuítico, por atender cada vez mais aos interesses da elite, especializou-se no ensino secundário e superior. O ensino elementar seria oferecido pela própria família²², logo grande parcela da população, que a família não tinha condições, ficaria sem acesso a esse nível de ensino. O que dizer de outros níveis como o secundário e superior? Conforme Zotti (2004) esclarece sobre o descaso dos jesuítas às camadas populares:

os jesuítas não se importaram com a educação das camadas populares, caracterizando seu sistema de ensino como aristocrático. Isso fica claro na afirmação de Inácio de Loyola: ensinar os ignorantes a ler e escrever seria uma obra de caridade se a Companhia de Jesus tivesse suficientes membros para prover a tudo (2004, p. 22).

A Companhia de Jesus teve a responsabilidade sobre a educação no Brasil até 1759, quando foram expulsos de Portugal e da Colônia, em consequência das reformas empreendidas pelo Marquês de Pombal²³.

Através do Alvará de 28 de junho de 1759 foi determinado o fechamento dos colégios jesuítas, sendo introduzidas mudanças no sistema escolar brasileiro, como as “Aulas Régias”²⁴, desestruturando o sistema colonial do ensino jesuítico, no qual foi desenvolvido o programa de Reforma Pombalina de ideário iluminista, que permaneceu em 1808 com a

²² O plano contido no *Ratio* era de caráter universalista e elitista. [...] Elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com o que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial. Por isso, os estágios iniciais previstos no plano de Nóbrega (aprendizado de português e escola de ler e escrever) foram suprimidos (SAVIANI, 2007, p. 56).

²³ Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1777) nasceu em Portugal. Com a morte de Dom João V e ascensão ao trono de Portugal por Dom José em 1750, Sebastião José de Carvalho e Melo passa a fazer parte do gabinete como ministro do Exterior e da Guerra. Em 1769 recebe o título de Marquês de Pombal (SAVIANI, 2007).

²⁴ As aulas régias, baseadas no enciclopedismo, constituíam-se em unidades de ensino, com professor único, instaladas para determinada disciplina, que deveriam substituir as disciplinas antes oferecidas nos colégios jesuítas (ZOTTI, 2004, p. 28).

chegada da Família Real no Brasil, e completando-se em 1822 com a Proclamação da Independência.

Segundo Zotti (2004), o Estado parecia estar tomando as rédeas da educação, mas o que deveria ser positivo tornou-se um grande problema.

Pela primeira vez o Estado passa a orientar os rumos da educação, objetivando substituir a escola que servia aos interesses da fé pela escola útil aos fins do Estado. Em contrapartida, mesmo sendo um avanço para a educação da época, a laicização do ensino, no Brasil. [...] Ocorre, literalmente, a extinção do sistema educacional jesuítico sem que nada fosse colocado em seu lugar, limitando-se, a reforma, à definição de orientações gerais e a instituir algumas poucas aulas régias (2004, p. 25).

De acordo com Zotti (2004), percebemos um grande vazio na educação brasileira nesse momento: “dessa forma, entre a expulsão dos jesuítas e a transposição da Corte Portuguesa para o Brasil em 1808, há uma lacuna de quase meio século na educação brasileira, caracterizada pela precariedade e decadência do ensino colonial” (2004, p. 30).

O início do século XIX é marcado pela chegada da família real e pela Corte Portuguesa, que fugiam do conflito entre França e Inglaterra que disputavam por novos mercados. Em função de Portugal ter sido invadido pelos franceses, eles foram forçados a vir para o Brasil.

Com o ocorrido, mudanças marcantes no cenário político-social foram determinadas, principalmente no Rio de Janeiro que era agora a nova capital da Colônia. O porto se transformou em um importante centro financeiro-comercial, instituições administrativas e culturais foram criadas, a vida urbana começa a se desenvolver, sendo surpreendida com um súbito crescimento populacional e os hábitos culturais foram adequados aos novos valores da aristocracia europeia.

D. João VI deu um grande incentivo às artes: trazendo a Missão Artística Francesa que chegou ao Rio de Janeiro em 1816 substituindo a arte religiosa pela arte secular, introduzindo o neoclassicismo, estilo predominante na Europa naquele período, trazendo novos conhecimentos e conceitos estéticos que marcariam definitivamente a vida da cidade, deixando traços até hoje presentes; com a Academia Imperial de Belas Artes do Rio de Janeiro que abriu suas portas e a arte oficial do império foi ensinada aos artistas coloniais; as Academias Militares, a Biblioteca Real, assim como a Capela Real²⁵, cuja orquestra contava

²⁵ Capela Real, orquestra de música erudita, que contava com 100 músicos instrumentistas e 50 cantores, e uma orquestra que tocava e cantava músicas populares, sendo constituída basicamente por músicos negros (MARIZ, 1983).

com vários músicos também vindos da Europa, nomeando o Pe José Maurício²⁶ como Mestre de Capela, e para lecionar música em troca da participação dos estudantes no serviço da Igreja. Sendo assim, as atividades artísticas e musicais ganharam uma nova expressão.

Com a volta de D. João VI a Portugal em 1821, as atividades culturais foram abaladas e a Capela Real perdeu sua força. O projeto cultural em andamento, rompido como vemos, tinha outros percursos do ponto de vista de outras manifestações musicais no Brasil. Ao longo do restante do século XIX iremos observar outras propostas que se constituíram, devido à miscigenação social e cultural dos brancos europeus, dos índios e dos negros escravos, proporcionou o aparecimento de uma música genuinamente brasileira (TINHORÃO, 1974).

Os negros trouxeram para o Brasil uma dança que se misturava com vários instrumentos de percussão, de ritmo bem marcado e de melodias curtas. A música indígena teve pouca expressividade, segundo Mariz (1983, p. 27): “não exageramos ao afirmar que o elemento ameríndio teve, relativamente, pouca interferência na concretização da música nacional brasileira”. Mas a música de influência branca, predominantemente europeia, foi a mais proeminente. Seja nos instrumentos musicais, na música erudita e nas danças.

A música brasileira que parecia estar limitada à igreja, deixa evidente a sua presença na vida cotidiana na cidade do Rio de Janeiro.

O século XIX fica então marcado pela transformação progressiva musical, com a modinha e o lundu, primeiramente, o maxixe e o choro e posteriormente o samba, sendo marcas das camadas populares do Rio de Janeiro.

Conforme Loureiro (2001), o país estava em transformação e a vida artística e educacional no Rio de Janeiro estava em efervescência:

bandas e orquestras se espalham por toda a parte. Surge o reinado da ópera, que movimenta a vida social do Rio de Janeiro. Abrem-se salões para a sociedade elegante que começava a se despertar para o requinte, o bom gosto e a sensibilidade artística.

O país passa, então, um período de inquietação. O momento é pouco propício para a arte. Apesar disso, alguns centros artísticos foram surgindo, onde a música continua a ser cultivada.

Em contrapartida, cresce o número de professores particulares, o que preenchia a ausência de escolas especializadas para o ensino de música. Além disso, foi grande a presença do piano nas famílias de classe média alta, onde o estudo desse instrumento passou a fazer parte de uma boa educação, principalmente para as moças (2001, p. 50).

²⁶ Pe José Maurício Nunes Garcia (1767 – 1830) nasceu no Rio de Janeiro, filho de escravos. Estudou com os padres Jesuítas, aprendeu composição, harmonia e a tocar órgão e cravo. Compôs inúmeras obras cujo estilo se assemelhava aos compositores europeus da primeira metade do século XVIII. Foi professor de música de D. Pedro I (MARIZ, 1983).

Por meio desses dados pôde ser comprovado que a educação, apesar de precária, passa ocupar um lugar importante na vida social principalmente da classe dominante. Ressalte-se que “o discurso da época apontava para a necessidade de se construir um projeto sólido de instrução para garantir a grandeza da nação. Em contrapartida, não foi isso que se presenciou logo nas primeiras leis que trataram do assunto” (ZOTTI, 2004, p. 38).

Para ser implantado um sistema de educação no Brasil, era preciso uma organização mais eficaz, tendo um número de escolas que ofereceriam formação aos professores, deste modo, foi inaugurada em 1835 a primeira Escola Normal, em Niterói. Esta escola foi fundida ao Liceu Provincial em 1847 permitindo uma formação diversificada, a qual seu currículo foi enriquecido com a inclusão de novas disciplinas, dentre elas a música.

Mudanças significativas nos setores político, econômico e social, marcaram o final do século XIX, a monarquia brasileira estava vivenciando momentos de crise, pois representava uma forma de governo que não mais correspondia às transformações em processo.

Era necessária a implantação de um novo sistema, que fosse capaz de fazer o país progredir e avançar nas questões políticas, econômicas e sociais. As mudanças culminaram na Proclamação da República, em 1889 e o Rio de Janeiro, então Distrito Federal, um dos principais focos dessas mudanças.

As aspirações políticas deste momento da Primeira República eram de transformar a antiga colônia num país com características europeias. A Europa vivia um desenvolvimento promovido pela industrialização e pela exploração dos países que foram e que ainda estavam na situação de Colônia. Exploravam tanto do ponto de vista da expropriação dos recursos naturais quanto dos produtos primários comprados a preços absurdamente baratos, e que depois eram vendidos em forma de mercadorias manufaturadas.

Instaurou-se um novo regime sob velhas bases. Temos agora uma República, mas as práticas políticas ainda eram imperialistas, seria um trabalho a ser enfrentado. Conforme Carvalho (1990, p. 24): “substituir um governo e construir uma nação, esta era a tarefa que os republicanos tinham de enfrentar”.

Politicamente o poder era fracionado entre os estados e concentrado nas mãos dos coronéis. O movimento do Coronelismo²⁷ foi uma marca profunda deste período. Nas palavras de Nagle:

o coronelismo foi o formador da base da estrutura do poder no Brasil e que a supremacia incontestável permaneceu durante a Primeira República.

²⁷ O Coronelismo foi uma política regional onde o coronel dominava uma determinada região tanto politicamente como pelo viés da força (NAGLE, 1976).

Originado da distribuição de postos honoríficos da Guarda Nacional, o sistema coronelista não é interrompido com o advento do regime republicano; ao contrário, é continuamente alimentado pelo desenvolvimento das formações oligárquicas e atinge um ponto mais alto com a chamada “política dos governadores”. A implantação do regime republicano não provocou a destruição dos clãs rurais e o desaparecimento dos grandes latifúndios, bases materiais do sistema coronelista (1976, p. 9 - 10).

A economia da Primeira República baseava-se na exportação de produtos primários e na importação de produtos manufaturados, sobretudo da Inglaterra. Devido a esta essência ruralista o setor industrial apresentou varias tentativas de se estabelecer como força econômica fracassada. Para que a crescente força industrial se estabelecesse faltava o elemento principal da lógica capitalista: acumulação de capital. Também faltava disponibilidade de mão-de-obra livre e elevação dos preços das mercadorias primárias no mercado internacional.

O café foi a principal moeda de troca deste período. E por conta disto à ideologia vigente entendia que o campo era quem produzia as riquezas da nova República e que o setor industrial apenas se aproveitava deste trabalho. Logo, era natural que os cafeicultores ditassem as regras políticas, econômicas e culturais do momento. Com esta ideologia foi instaurada uma preponderância do campo sobre a cidade, e os grandes latifundiários, sinônimo de poder, apresentavam a ideia de que fora de sua égide não haveria progresso para o Brasil.

As mudanças significativas nos setores político e econômico provocaram reflexos no setor social. Segundo Nagle:

[...] as mudanças e perspectivas de mudanças no setor especificamente social por meio da variedade de novas orientações ideológicas, presente, especialmente, no decênio dos vinte (nacionalismo, catolicismo, tenentismo, e outras), uma vez que denotam a presença de marcante inquietação social e heterogeneidade sociocultural. Tentam quebrar o sistema de reciprocidade até então existente, provocando a reestruturação das velhas fórmulas de controle, bem como estabelecendo novas condutas institucionais; por isso, tais orientações devem ser percebidas como projetos alternativos para a conservação ou reformulação da ordem social mais ampla (1976, p. 36).

A urbanização também é um importante fator desencadeador de mudanças. Com uma concentração cada vez maior de pessoas nos centros urbanos desloca-se o olhar do campo para a cidade. Agora é na *polis* onde as disputas políticas e econômicas se dão. A tecnologia trazida pela ciência faz nascer novas aspirações de progresso para o Brasil. A cidade ganha *status* de local, onde, por excelência nascerá o futuro. Apesar da ideologia ruralista promover um movimento anti-industrialista, a industrialização e a cidade como novo centro de poder era

um movimento inevitável e sem volta, uma vez que as bases que sustentavam o regime de “feudalismo rural” brasileiro estavam abaladas e desgastadas.

Nas primeiras décadas do século XX, a produção acadêmica e literária voltada para reflexões sobre o Brasil foi bastante expressiva. Intelectuais expunham com certa crueldade a realidade nacional, e o povo que nela vivia, com muito potencial, mas abandonado por um governo que atentava para os interesses das elites rurais e do capital financeiro internacional.

A Primeira República é o período no qual se colocou em questão o modelo educacional herdado do Império, que privilegiava a educação para a elite (secundário e superior) em detrimento da educação popular (primário e profissional). Conforme Zotti (2004, p. 68): “para os defensores dessa sociedade, a educação continuava sendo um artigo de luxo restrito às classes favorecidas, sendo privilegiado, portanto, o ensino secundário e superior em detrimento da expansão do ensino primário”.

Outra vertente da educação que gostaríamos de nos referir é a organização escolar que também atravessou mudanças, conforme relata Ribeiro:

a escola primária ficava organizada em duas categorias isto é, de 1º grau para crianças de 7 a 13 anos e de 2º grau para crianças de 13 a 15 anos. A secundária tinha a duração de 7 anos.

[...] Uma das intenções era tornar os diversos níveis de ensino “formadores” e não apenas preparadores dos alunos, com vistas ao ensino superior. Para que este aspecto fosse conseguido no ensino secundário, por exemplo, foi criado o *exame de madureza* destinado a verificar se o aluno tinha a cultura intelectual necessária ao término do curso. A partir do 3º ano seria introduzido tempo para a revisão da matéria e no 7º isto ocuparia a maior parte do horário.

A outra intenção era a de fundamentar esta formação na ciência rompendo com a tradição humanista clássica, responsável pelo academismo dominante no ensino brasileiro. A predominância literária deveria ser substituída pela científica e para tanto foram introduzidas as ciências respeitando-se a ordenação positivista (matemática, astronomia, física, química, biologia, sociologia e moral) (1978, p. 49 grifos da autora).

A música tinha seu papel bem definido na organização escolar, sendo um elemento essencial para avigorar na formação do povo o espírito nacionalista. A utilização dos hinos, das marchas e das canções populares foram estratégias adotadas para essa finalidade. Segundo Souza (2000, p. 17): “a evolução do ensino da música no Brasil ocorreu acentuando os valores cívico-patrióticos e a dulcificação dos costumes”.

Uma trajetória histórica brasileira se fez pertinente para que pudéssemos verificar os reflexos recebidos pela Educação Musical através dos aspectos políticos, econômicos e educacionais, que determinaram uma cultura escolar que podemos conferir ainda em nossos

dias. No decorrer dessa trajetória pudemos verificar os “descompassos” que o ensino de música percorreu.

Loureiro (2001) ao discorrer sobre o ensino de música nesse momento de mudanças educacionais, afirma que a música continuava presente.

Essas escolas, apesar de incorporarem outras disciplinas, compatíveis com o momento histórico, preservam as marcas da tradição jesuítica. Dessa forma, nelas a música continua presente, com forte conotação religiosa, muito ligada às características e formas européias, conotação esta que se faz presente em toda a produção musical do período colonial. Embora seu valor artístico seja uma incógnita, pois pouco restou desta época, nela é evidente a influência do canto gregoriano, presente não só nas canções dos índios (que nesta época já não era ouvida no Brasil) e dos negros, mas sobretudo nas dos portugueses e espanhóis (2001, p. 47).

1.2 PRESCRIÇÕES PARA O ENSINO ESCOLAR DE MÚSICA

Primeiramente, precisamos atentar para a criação de legislações e decretos elaborados pelos poderes públicos, atrelando as “consonâncias e dissonâncias” do ensino de música no currículo escolar no Brasil.

Para isso, periodizar as prescrições e analisá-las se faz necessário para observarmos as lacunas encontradas na educação musical na Instrução Pública do Distrito Federal até o período da Primeira República.

Gostaríamos de esclarecer que as considerações resultaram de reflexões obtidas a partir da pesquisa dos Boletins da Intendência do Distrito Federal²⁸, das Leis e Decretos²⁹ a partir de 1827 a 1928, de Regulamentos e Estatutos de Instituições Musicais e Educacionais³⁰, bem como de periódicos musicais³¹ da época que contribuiram para podermos contemplar as circunstâncias em que a Educação Musical Escolar estava inserida e sua caracterização.

1.2.1 Prelúdio do Império

O ensino da musica, n'esta terra essencialmente musical, n'este paiz onde cada cidadão é um musico ou, pelo menos, uma aptidão, tem sido posto á margem como imprestável desde os mais remotos tempos. Os legisladores

²⁸ Boletins localizados no Arquivo da Cidade do Rio de Janeiro.

²⁹ Leis e Decretos localizados no site da Câmara dos Deputados.

³⁰ Regulamentos e estatutos localizados no site da Câmara dos Deputados.

³¹ Periódicos localizados na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, Setor Música.

dos tempos da monarchia achavam que o saber musica era um luxo e o ensinamento um desperdício.

Gazeta Musical - 1892

Caminhemos, então, para um momento histórico que consideramos ser pertinente para compreendermos o surgimento das Leis e Decretos educacionais.

O prelúdio é um “movimento instrumental destinado a preceder uma obra maior, ou um grupo de peças. Os prelúdios evoluíram a partir de improvisações feitas pelos instrumentistas para testar a afinação, o toque e o timbre de seus instrumentos” (GROVE, 1994, p. 742 – 743). Conforme essa afirmativa, reforçamos a ideia que o período do Império é uma introdução ao período da República, no que se refere ao ensino escolar de música, que é o cerne dessa pesquisa.

Um prelúdio sim, mesmo considerando o fato que a República foi uma ruptura do o Império. Rompeu com a religião, tornando o país laico; rompeu com o sistema monárquico, tornando o país uma República; mas no que se refere ao ensino escolar de música, percebemos mais substancialmente a introdução desse ensino no Império, se estabelecendo de forma mais efetiva na República.

Com o Brasil tendo se tornado independente de Portugal em 1822, foi preciso implementar uma Constituição para a qual foi convocada uma Assembleia Nacional Constituinte e Legislativa em 3 de junho de 1823, por decreto de Dom Pedro I, apontando também a necessidade de uma legislação para a Instrução Pública. A historiografia nos indica que o texto outorgado estava distante da ideia de um “sistema nacional de educação”:

já no texto constitucional outorgado esta idéia de sistema nacional de educação é abandonada, pois que, com relação à educação o art. 179 se refere nos seguintes termos: “A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade é garantida pela Constituição do Império”, entre outras maneiras, pela “instrução primária gratuita a todos os cidadãos” (nº 32) e pela criação de “Colégios e Universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas artes e artes” (nº 33) (ALMEIDA e BARRETO, 1978, p. 26).

Em 15 de outubro de 1827 foi promulgada a primeira Lei de Instrução elementar, no Brasil, uma Lei que cria as Escolas de “Primeiras Letras”, e adota o método de ensino mútuo³² divulgado no Brasil desde 1808, que agora se tornava oficial.

³² O método mútuo, também chamado de monitorial ou lancasteriano, baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas (SAVIANI, 2007).

Ao observarmos o Art. 6º dessa lei, encontramos as prescrições para a matriz curricular:

os Professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as noções mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral christã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionados á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Imperio e a Historia do Brazil.

Retomemos a questão do ensino mútuo, que como já afirmamos era uma prática no Brasil. Segundo Saviani:

estava, também em consonância com o espírito da época a adoção do “ensino mútuo”, com o qual se esperava acelerar a difusão do ensino atingindo rapidamente e a baixo custo grande número de alunos. Assim, pela Lei das Escolas de Primeiras Letras, esse método de ensino, que já vinha sendo divulgado no Brasil desde 1808, tornou-se oficial em 1827, ensaiando-se a sua generalização para todo o país (2007, p. 128).

A lei foi implantada, mas problemas também foram encontrados inicialmente, porque um sistema de educação nacional precisaria de inúmeras escolas em todo o país, como também escolas de formação de professores, o que até então não existia. Apenas em 1835 foi criada em Niterói a primeira Escola Normal, visando a preparação de professores para o ensino preliminar. Como aponta Ribeiro (1978):

mesmo as escolas de primeiras letras são em número reduzido, como limitado é o seu objetivo, seu conteúdo, e sua metodologia. Elas enfrentam problemas dos quais se tem notícia através dos relatórios dos ministros da época: era difícil encontrar pessoal preparado para o magistério, havia completa falta de amparo profissional fazendo da carreira algo desinteressante e não motivando um aprimoramento constante, a população era mínima. Em 1835 (Niterói), 1836 (Bahia), 1845 (Ceará) e 1846 (São Paulo) são criadas as primeiras escolas normais visando uma melhora no preparo do pessoal docente. São escolas de no máximo 2 anos (1978, p. 29).

Mas esse “descompasso” é percebido quando lemos o que Zotti (2004, p. 40) aponta: “como os ordenados dos professores eram irrisórios e os cursos normais seriam criados quase uma década depois das Escolas de Primeiras Letras, o que se presenciou foi um completo descaso com a qualidade desse nível de ensino”. E em nota de rodapé a autora faz uma síntese da real situação dessas escolas no Brasil, afirmando “que não foram adiante”, e que somente a partir de 1880 com a Escola Normal do Rio de Janeiro é “que se iniciou no Brasil o movimento das escolas normais”.

No Art. 7º da Lei de 1827 é explícita a maneira como eram escolhidos os professores para atuarem nas escolas de primeiras letras: “Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação”.

Em todo o período de vigência da Lei das Escolas de Primeiras Letras o silêncio da música foi sentido, apenas no currículo das Escolas Normais pudemos observar que um pequeno som “consonante” estava sendo entoado. A Profª Rosa Fuks (1991) ao se referir a Escola Normal assegura que a música tem seu papel predominante e essencial nessa instituição: “observamos que, na escola normal, a música e o seu professor sempre estiveram presentes, seja através das comemorações escolares, seja pela obrigatoriedade das aulas de música que a acompanham desde a sua criação no Brasil” (1991, p. 46).

A vigência da Lei de Escolas de Primeiras Letras foi a única para a Instrução Pública até a primeira metade do século XIX, conforme Zotti (2004, p. 39): “o decreto imperial de 15 de outubro de 1827 foi a primeira lei de instrução elementar, no Brasil, durante o Império e única até 1946”.

Verificamos que muitos problemas e dificuldades ocorreram durante esse período. Segundo Saviani (2006),

as críticas principais recaíam sobre a insuficiência quantitativa, falta de preparo (a tentativa de resolver esse problema com a criação de escolas normais ainda não surtira efeito e vinha sendo objeto de críticas constantes), parca remuneração e pouca dedicação dos professores; a ineficácia do método lancasteriano atribuída, sobretudo, à falta de instalações físicas adequadas à prática do ensino mútuo; e a ausência de fiscalização por parte das autoridades do ensino, o que tornava freqüente nos relatórios a demanda pela implantação de um serviço de inspeção das escolas. A situação estava, pois, a reclamar uma ampla reforma da instrução pública (2006, p. 18).

Toda a instrução pública necessitava de uma reforma. O ensino de música que até então só havia adentrado na Escola Normal, criada em 1835, conforme Fuks (1991, p. 46): “observamos que, na escola normal, a música e o seu professor sempre estiveram presentes, seja através das comemorações escolares, seja pela obrigatoriedade das aulas de música que a acompanham desde a sua criação no Brasil”, também precisava abranger outros níveis da educação.

Como a música possuía uma importante atribuição na classe dominante, esse fato proporcionou então a necessidade de uma instituição própria para esse fim. Sendo assim, é fundado através do Decreto nº 238 de 27 de novembro de 1841, o Conservatório Nacional de Música no Rio de Janeiro, a primeira grande escola de música no Brasil. Atualmente ela é a

Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O Art. 1º do Decreto nº 238 diz: “São concedidas á Sociedade de Musica desta Côrte duas Loterias³³ annuaes, segundo o plano adoptado, por espaço de oito annos, para o fim de estabelecer nesta mesma Côrte hum Conservatorio de Musica”.

Sendo assim, conforme Mariz (1983, p. 57), “o projeto foi aprovado em 1841, mas tardou a ser posto em prática por falta de fundos. Foram feitas duas loterias e só em 1848 é que foi possível o início das aulas, com seis professores”.

Em 1855, o Conservatório de Música passa por mudanças, dando nova organização para a instituição, onde o seu currículo é alterado, conforme o Art. 2º do Decreto nº 1542:

terá desde já as seguintes aulas: De rudimentares de música, solfejo, noções geraes de canto para o sexo masculino. Das mesmas materias para o sexo feminino. De canto para os alumnos de hum e do outro sexo, sendo as respectivas aulas em horas diversas. De regras de acompanhar, e de órgão. Duas de instrumentos de sopro. Duas de instrumento de corda.
Art. 3º Além destas aulas serão creadas a de composição e outras, segundo forem permitindo os recursos do Conservatorio, e exigindo os progressos de ensino.

Seja com a criação do Conservatório de Música e com a inserção da música e exercícios de canto como disciplina escolar um som ainda “dissonante” se faz ouvir, como veremos a seguir. A partir do Decreto nº 630 de 17 de setembro de 1851 que reforma o ensino nas Escolas Públicas de Instrução Primária, mas apenas para as turmas de primeira classe um pequeno som musical é entoado, conforme o Art. 6º:

nas de primeira classe o ensino deve, além disso, abranger a gramática da língua nacional, e aritmética, noções de álgebra e de geometria elementar, leitura explicada dos evangelhos, e noticia da historia sagrada, elementos de geografia, e resumo da historia nacional, desenho linear, **musica e exercícios de canto** (grifos nossos).

Ao analisarmos o referido Decreto, o Art. 2º menciona sobre quem seriam os professores e responsáveis por esses estabelecimentos: “qualquer pessoa, que se propuzer a abrir ou dirigir huma Escola ou Collegio, ou a leccionar nestes Estabelecimentos, deverá requerer licença ao Inspector Geral, justificando aptidão, idade maior de vinte hum annos e moralidade”. O próprio texto nos responde a essa pergunta: quem eram os professores

³³ Infelizmente não foi possível identificarmos o tipo de loteria a que o Art. 1º do Decreto nº 238 se refere, como também as fontes que consultamos não foram suficientes para esclarecermos esse ponto. Como a loteria não é o foco principal do trabalho, e devido às condições materiais e de prazos para a realização da pesquisa, não foi considerado no momento, merecendo, é claro, investigação para outro momento.

responsáveis pelo ensino básico e para o ensino de música? “Qualquer pessoa”, que justifique sua aptidão.

Conforme constatamos em alguns programas, como esse em que a música, elementos de música, canto ou exercício de canto como é chamado o ensino de música ao longo do século XIX, geralmente se encontra no final das listagens de disciplinas.

Observamos também que a gramática está sempre no topo da listagem indicando uma possível hierarquização das disciplinas escolares, que permanecem até os nossos dias. Conforme Valdemarin (2006, p. 99) “essa distribuição das matérias e do tempo a elas destinado permanece diferenciada até hoje nos programas escolares”. Som que sugere silêncio! Segundo Souza (2004), também constatamos no que se refere ao estado de São Paulo:

algumas matérias, como leitura, escrita, caligrafia e aritmética, eram consideradas fundamentais. Outras, como o ensino de história do Brasil, geografia e ciências físicas e naturais, recebiam uma atenção secundária e, por último, havia pouco tempo disponível para as demais matérias – desenho, música, ginástica e trabalhos manuais. Além disso, queixavam-se os professores da falta de preparo adequado para o ensino dessas matérias (2004, p. 132).

Na Reforma Couto Ferraz a inclusão da música na Instrução Pública Primária abrangeu além da 1ª classe, também a 2ª classe, e trouxe um avanço ao incluir a música na Instrução Pública Secundária, onde lemos no Decreto n. 1331-A de 17 de fevereiro de 1854:

Art. 47 – O ensino primario nas escolas publicas compreende: a instrucção moral e religiosa, a leitura e escripta, as noções essenciaes da grammatica, os principios elementares da arithmetica, o systema de pesos e medidas do municipio. O desenvolvimento da arithmetica em suas applicações praticas, a leitura explicada dos Evangelhos e noticia da historia sagrada, os elementos de historia e geographia, principalmente do Brasil, os principios das sciencias physicas e da historia natural applicaveis aos usos da vida, a geometria elementar, agrimensura, desenho linear, **noções de musica e exercicios de canto**, gymnastica e hum estudo mais desenvolvido do systema de pesos e medidas, não só do municipio da Côrte, como das províncias do Imperio, e das Nações com que o Brasil tem mais relações commerciaes.

Art. 80 – Além das materias das cadeiras mencionadas no Artigo antecedente, que formão o curso para o bacharelado em letras, se ensinarão no Colégio huma das línguas vivas do meio da Europa, e as artes de desenho, **musica** e dança. (grifos nossos).

Quanto às atribuições didático-pedagógicas observamos que competia ao Conselho Diretor a análise e escolha da metodologia a ser empregada, conforme encontramos no Art. 11, inciso 1º: “o Conselho Director tomará parte em todos os negócios em que a sua

intervenção he exigida por esse Regulamento. Terá especialmente a seu cuidado: 1º O exame dos melhores methodos e systemas praticos de ensino”. Estando em conformidade com o Art. 73. “O methodo do ensino nas escolas será em geral o simultaneo: poderá todavia o Inspector Geral, ouvindo o Conselho Director, determinar, quando o julgue conveniente, que se adopte outro em qualquer parochia, conforme os seus recursos e necessidades”. Esse artigo no qual é designado o método simultâneo, permite a possibilidade da utilização de outro método como explica Saviani:

admitindo, todavia, a possibilidade da adoção localizada de algum outro método, a critério do inspetor geral, ouvido o Conselho Director. Assim, a Reforma Couto Ferraz afasta-se oficialmente do método do ensino mútuo, presente na legislação do país desde 1927, quando foram instituídas as Escolas de Primeiras Letras (2007, p. 134).

As “dissonâncias” na educação infelizmente são uma constante. Conforme Zotti (2004), a lei não saiu do papel.

No entanto, a maioria dos dispositivos dessa lei não foram cumpridos. A classe elementar teve reduzida implantação e o ciclo superior nem saiu do papel. [...] Percebe-se, então, um total desajuste entre os objetivos proclamados legalmente e a sua concretização. A instrução primária continuou reduzida a aulas de leitura, escrita e cálculo (2004, p. 42, 43).

Diante da obrigatoriedade desse Decreto foi necessária a inclusão da música em outros segmentos de ensino, como no Colégio de Pedro II convertido em colégio de instrução secundária no ano de 1837. Mas diante da realidade descrita por Ribeiro, entendemos que a “dissonância” também estava presente nessa instituição que era considerada “um exemplo significativo”. “O ensino secundário brasileiro não conseguia conciliar o preparo para o curso superior com uma formação humana a nível médio, mesmo atendendo a tão reduzido número. As condições concretas do meio determinavam uma única função – preparo para o superior” (RIBEIRO, 1978, p. 38). Como também percebemos no relato de Zotti:

a composição do currículo foi fortemente influenciada pelo ensino superior, visto que: primeiro, o conteúdo do ensino secundário foi definido em razão do preparo dos candidatos ao ensino superior; segundo, os próprios cursos superiores faziam a seleção dos candidatos e em função de seus próprios critérios. Até mesmo o Colégio Pedro II, que se deveria impor como modelo, no final do Império, acabou adotando o sistema de cursos avulsos, frequência livre e exames parcelados. (2004, p. 45).

Mas esses futuros professores, caso atuassem, recebiam aulas de música que os capacitavam realmente para exercerem essa função nas escolas de Instrução Primária? Rosa

Fuks (1991) nos remete a críticas em relação a música e à escola normal: “inicialmente, qualquer pessoa que tivesse um certo conhecimento musical era considerada professor, pois para a escola o que importava era usar o canto como forma de integração e comunicação, não havendo preocupação com os seus cuidados musicais” (1991, p. 47).

A organização escolar diante desse contexto, não apenas abrange as críticas recebidas, mas principalmente as insuficiências verificadas. Assim, diante desse quadro inalterado, nos deparamos com outro momento, um outro decreto.

O Decreto n. 7.247 de 19 de abril de 1879 que reformulou o ensino primário, o secundário e o superior no município da Corte, ficou conhecido como Reforma Leôncio de Carvalho que sinalizava em direção ao método intuitivo. O método Intuitivo tinha como princípios a intuição, a observação e a experiência através dos sentidos, desenvolvido entre outros por Pestalozzi, método esse que se contrapõe ao “método tradicional”, fundamentado na memória e na repetição (VALDEMARIN, 2006).

No artigo 2º ressaltamos a obrigatoriedade do ensino primário dos 7 aos 14 anos, conforme o decreto anterior de 1854. Mas, algumas inovações em relação à Reforma Couto Ferraz são observadas conforme Saviani (2006):

a criação de jardins-de-infância para as crianças de 3 a 7 anos (artigo 5º); caixa escolar (artigo 6º); bibliotecas e museus escolares (artigo 7º); subvenção a instituições particulares, equiparação de escolas normais particulares às oficiais e de escolas secundárias privadas ao Colégio Pedro II, criação de escolas profissionais, de bibliotecas populares e de bibliotecas e museus pedagógicos onde houver escola normal (artigo 8º); e a regulamentação do ensino superior abrangendo a associação de particulares para a fundação de cursos livres (artigo 21); a permissão a particulares para abrir cursos livres em salas dos edifícios das escolas ou faculdades do Estado (artigo 22); as faculdades de direito (artigo 23) e as faculdades de medicina (artigo 24) (2006, p. 26).

Ao que se refere ao método intuitivo, Valdemarin (2006) ao fazer sua análise desse método faz uma síntese quanto a sua autoria:

pode-se dizer que a invenção do procedimento geral do método intuitivo se perde no tempo, podendo até mesmo remontar a Sócrates, mas sua organização e sua aplicação regular como meio de educação coletiva, adaptada às condições do ensino elementar, devem ser creditadas, com toda honra, a Pestalozzi. A Fröebel deve ser atribuído o mérito da criação dos jardins-da-infância e da **introdução do canto**, dos jogos, das brincadeiras e da ginástica, atividades perfeitamente compatíveis com essa fase da vida (2006, p. 97, 98 grifos nossos).

Ainda sobre o método intuitivo Souza (1998) afirma que:

desde a década de 1870, as críticas à instrução popular indicavam a necessidade de uma escola primária que em tudo se diferenciasse da escola de primeiras letras existente. A escola popular, instrumento de reforma social, deveria ser completamente renovada de acordo com os padrões educacionais considerados os mais modernos na época. O método intuitivo foi o símbolo dessa renovação e modernização do ensino (SOUZA, 1998, p. 159).

O trabalho de Souza apresenta como sua principal fonte de pesquisa o parecer de Rui Barbosa³⁴, o qual a autora considera “a mais completa” obra “produzida no Brasil no século XIX” que trata da organização pedagógica e da política de educação popular. Souza ao citar a relevância do método intuitivo para Rui Barbosa, diz: “as lições de coisas, antevistas por esses espíritos precursores, e levadas a um alto grau de desenvolvimento no método froebeliano, são hoje abraçadas e exigidas, como ponto de partida de todo o ensino, em todos os países adiantados e por todos os pedagogos eminentes” (BARBOSA, 1883, apud SOUZA, 2000, p. 62).

Souza (2000), ao explicar o que é o método intuitivo ou lições de coisas, como também era conhecido, afirma que ele: “pressupunha uma abordagem indutiva pela qual o ensino deveria partir do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato” (2000, p. 4). Como também: “esse método poderia triunfar sobre o ensino verbalista, repetitivo, enraizado na memória e nas abstrações inúteis praticado nas escolas de primeiras letras do Império” (p. 5).

Rui Barbosa em sua obra, ao se referir à organização do Programa Escolar, descreve e justifica minuciosamente a presença de cada componente curricular. E a música como conhecimento escolar, estava incluída no programa, “como conteúdo essencial”. Justificou indicando que o conteúdo dessa disciplina é relevante “para a formação do homem moderno”.

A música produz n’alma uma verdadeira cultura interior, e faz parte da educação do povo. Tem por efeito desenvolver os vários órgãos do ouvido e da palavra, adoçar os costumes, civilizar as classes inferiores, aligeirar para elas as fadigas do trabalho, e proporcionar-lhes um inocente prazer, em vez de distrações muita vez grosseiras e arruinadoras. (BARBOSA, Tomo II, Volume V, 1883 apud SOUZA, 2000, p. 103).

Sendo assim, encontramos indicativos para a permanência e consolidação da música no sistema de ensino, por possuir características civilizadoras. Segundo Souza (2000, p. 7), “vemos, assim, como a cultura musical foi introduzida na escola primária tendo em vista seu caráter moral e utilitário”.

³⁴ O referido parecer é encontrado em Obras Completas de Rui Barbosa, tomo II, volume V, 1883. Esse volume é concernente à discussão sobre métodos e programa escolar.

Podemos assegurar que a música como disciplina escolar, sempre esteve presente na Escola Normal, como pudemos constatar nos estudos da professora Rosa Fuks (1991, p. 91) quando se refere às duas linhas que compunham a prática musical desta instituição, apontando que o “canto coletivo – que acompanha a escola normal desde a sua criação no Brasil e se constitui na sua tradição musical”.

Havia sido criada em 1880 a Escola Normal da Côrte, e para isso um novo decreto deveria ser redigido para regulamentar essa instituição. No Decreto n. 8025 de 16 de março de 1881 encontramos as prescrições para quem é destinado e a matriz curricular dessa instituição de ensino:

Art. 1º A Escola Normal tem por fim preparar professores primarios do 1º e 2º gráo: o ensino nella distribuido será gratuito, destinado a ambos os sexos, e comprehenderá dous cursos – o de sciencias e letras, e o de artes.

Art. 2º O curso de sciencias e letras se comporá das seguintes matérias: Instrucção religiosa; Portuguez; Francez; Mathematicas elementares; chorographia e historia do Brazil; Cosmographia, geographia e historia geral; Elementos de mecânica e de astronomia; sciencias phisicas; sciencias biologicas; Logica e direito natural e publico; Economia social e domestica; Pedagogia e methodologia; Noções de agricultura. São facultativos os estudos de Instrucção religiosa e de Francez.

Art. 3º O curso de artes abrangerá as seguintes disciplinas: Calligraphia e desenho linear; **musica vocal**; Gymnastica; Trabalhos de agulha (para as alumnas). (grifos nossos).

Nesse momento observamos que a música é parte integrante do curso de artes, e que, apenas os professores que cursaram, poderiam trabalhar com essa disciplina. Outro fato que constatamos é que a música está presente apenas em duas séries (2ª série e 4ª série) conforme é descrito no Art 7º:

as materias que fazem objecto do ensino da Escola Normal serão distribuídas pelas seguintes series:

2ª serie: Musica: rudimentos de música vocal; leitura musical a compasso; exercicio de solfejo elementar; cantos de escola, religiosos, morais e patrióticos; [...]

Na 4ª serie: Musica: desenvolvimento da theoria da musica vocal; analyse musical; exercicios de solfejo progressivo; córos a unisono, a duas, tres e quatro vozes diversas.

Mas afinal, qual é o papel da música nessa instituição? De acordo com Fuks (1991), a música tem um caráter eminentemente disciplinar, como forma de controle, apresentando assim uma ausência dos aspectos musicais.

Na verdade, vemos que a música desempenha, nesta escola, um duplo papel, ligado à questão da tradição: seja agravando esta disciplina que a escola

burguesa herdou – a tradição monástica – seja através da música como comando que vai garantir a perpetuação do modelo burguês. Sempre a utilização da música para disciplinar, sempre o comando cantado realizado pela comunidade escolar, inclusive pelas professorandas – futuras professoras –, que aprendem a disciplinar através dele (FUKS, 1991, p. 58).

Quando nos reportamos aos futuros professor, questionamos como viriam a ocupar essa função nas escolas primárias neste momento. Conforme o Decreto nº 1331A de 1854 (p. 50-51), que prescreve as condições necessárias para o magistério municipal no ensino primário e secundário, observamos que para serem professores deveriam apresentar as seguintes condições: ter idade acima de 18 anos, moralidade e capacidade profissional (Art. 12). A comprovação da maioridade legal deve ser diante do Inspetor Geral através de certidão ou justificação de idade (Art. 13). Para provar moralidade o candidato deverá apresentar ao Inspetor Geral “Folhas corridas nos lugares onde haja residido nos tres annos mais proximos á data do seu requerimento” e “Atestações dos respectivos parochos”, não podendo ser nomeado caso tenha sofrido alguma pena ou acusação judicial, como também “qualquer crime que offenda a moral publica ou a Religião do Estado” (Art. 14); para comprovar também sua moralidade, caso seja professora deverá comprovar se for casada, a certidão de casamento; se for viúva, a de óbito do marido; se for separada “a publica fórma da sentença que julgou a separação, para se avaliar o motivo que a originou”; e a solteira com até 35 anos deverá ensinar na casa dos seus pais (Art. 16). A capacidade profissional deverá ser comprovada através de prova oral e escrita (Art. 17), contando “as materias do ensino respectivo, como também sobre o systema pratico e methodo do mesmo ensino” (Art. 18).

E quanto aos professores para a Escola Normal, eles que seriam os professores dos futuros professores, como ingressavam no magistério?

Conforme o capítulo XI do Decreto nº 8025 de 16 de março de 1881, os professores poderiam ser nomeados “por decreto e mediante concurso” (Art. 81); só poderiam ser admitidos se estivessem “no gozo dos direitos civis e politicos, e se mostrarem habilitados na materia” (Art. 84); os candidatos para o “curso de sciencias e lettras” deveriam apresentar uma tese e defesa da mesma, as provas seriam: “a oral, a escripta, a pratica em sciencias physicas e biologicas e em methodologia; e, finalmente, a arguição pelos examinadores sobre todas as provas” (Art. 88); para o curso de artes as provas seriam: “a oral, a escripta, a pratica, e finalmente a arguição pelos examinadores sobre todas as provas” (Art. 93).

No Decreto nº 8602 de 1882, que prescreve o processo do concurso para o magistério para professores e substitutos do Colégio Pedro II, ficou notória a rigidez maior para o ingresso nessa instituição. Observamos uma “defesa de these” no Art. 16., incluindo as

provas, escrita e oral. Mas como seriam essas provas? Vejamos a seguir conforme os artigos desse decreto estabeleciam. O primeiro candidato inscrito no processo tirará sorte do ponto para tese que será para todos (art. 18); a tese deverá ser escrita e apresentada em 40 dias (art. 19 e 20); o candidato será arguido pela comissão julgadora por meia hora (art. 23); três dias após a defesa das teses se efetuará a prova escrita, onde o ponto tirado pelo primeiro candidato inscrito servirá para todos (art. 24 e 25); três dias após a prova escrita, o primeiro candidato inscrito tirará o ponto para a prova oral que será realizada 24 horas depois, e o candidato terá uma hora para abranger todo o assunto (art. 30 e 31).

A filosofia e a proposta educacional do Colégio Imperial Pedro II consta no Regulamento de 1838, que registra de forma estruturada organizacional e academicamente os valores políticos e culturais da sociedade imperial hierarquizada e elitista. Deste modo, a composição do corpo docente, a seletividade do corpo discente, e os programas de ensino de concepção humanística³⁵, deram a essa instituição uma função formativa dirigida à elite, por meio do caráter propedêutico de ensino. O Colégio Pedro II através do Decreto n. 296 de 30 de setembro de 1843, oferecia aos Bacharéis em Letras³⁶ a isenção do exame “de materias preparatórias para serem admittidos á matricula em qualquer das Academias do Imperio” (Art. 1º), ratificando seu estilo elitizante.

Esse colégio tão conceituado, que fora criado para ser um “padrão nacional” apesar de ter passado por oito reformas em seus programas escolares durante o período do Império, se distanciou do seu propósito. O modelo do ensino secundário era irregular, que se dava mediante exames das disciplinas específicas, que eram exigidas para o ingresso no ensino superior. (Zotti, 2004). Com essa realidade descrita, colocamos uma questão: será que o ensino de música estava presente nesta instituição de ensino secundário, apesar de compor a matriz curricular desde a primeira reforma em 1838?

Observamos como seriam os concursos, mas as nomeações, como se dariam? Provavelmente por “atestados de professores idôneos” (cartas de recomendação), indicações do Inspetor Geral, na qual proporia ao governo “Os indivíduos competentemente habilitados para o magisterio publico” (Art. 3º, §12, 2º, 1854). E os professores de música? Talvez, aquele que tivesse algum conhecimento musical. Será que essa “cadeira” de professor de música seria realmente ocupada? Teríamos professores habilitados? E a Escola Normal e a Escola Primária davam a devida atenção para o ensino da música?

³⁵ A concepção humanística privilegiava o conhecimento erudito do latim e das línguas estrangeiras, da literatura, da história sagrada e universal.

³⁶ O Colégio Pedro II era a única instituição de ensino que conferia aos seus formandos o Grau de Bacharel em Letras.

Fizemos essas perguntas devido a um quadro “curioso”, que identificamos na Tabela³⁷ a seguir que trata dos vencimentos do corpo docente e mais empregados da Escola Normal, referente ao novo Regulamento para a Escola Normal do ano de 1881.

TABELLA DOS VENCIMENTOS DO CORPO DOCENTE E MAIS EMPREGADOS DA ESCOLA NORMAL A QUE SE REFERE O REGULAMENTO DESTA DATA

<i>Empregos</i>	<i>Vencimentos annuaes</i>		
	<i>Ordenado</i>	<i>Gratificação</i>	<i>Total</i>
Director.....	2:000\$000	1:000\$000	3:000\$000
Professor do curso de sciencias e lettras.	1:600\$000	800\$000	2:400\$000
Substituto do curso de sciencias e lettras	800\$000	400\$000	1:200\$000
Professor do curso de artes.....	600\$000	400\$000	1:000\$000
Secretario.....	1:400\$000	600\$000	2:000\$000
Amanuense.....	800\$000	400\$000	1:200\$000
Inspector.....	600\$000	600\$000
Continuo.....	500\$000	300\$000	800\$000

Palacio do Rio de Janeiro em 16 de Março de 1881. — *Barão Homem de Mello.*

Pudemos constatar que os professores do curso de Artes, no qual o professor de música estava inserido, obtinham salários menores, inclusive, mais baixos que os professores substitutos do curso de “sciencias e lettras”. Se compararmos aos demais empregados da Escola, o salário do professor do curso de artes era a metade do secretário, e ainda abaixo do “amanuense” (escriturário), ficando apenas com um salário acima do contínuo e do inspetor.

Gostaríamos de ressaltar que essa hierarquização, como essa diferenciação dada aos professores nos remete a desvalorização da Arte. Desde 1854, no Decreto nº 1331A, observamos essa diferenciação dada aos professores conforme o Art. 25, “Os professores das escolas de segundo gráo, 1.000\$000 de ordenado e 400\$000 de gratificação”, sendo que no Art. 97 do mesmo Decreto é distribuído de forma distinta.

³⁷ Fonte: Decreto nº 8025, de 16 de março de 1881.

Os vencimentos dos professores de instrução publica secundaria serão assim regulados: Os professores de desenho, **musica**, dança e gymnastica terão o ordenado de 600\$ e a gratificação de 200\$. Os das escolas de primeiro gráo, 800\$000 de ordenado e 200\$ de gratificação (p. 52). [...] Os de línguas vivas o ordenado de 800\$ e a gratificação de 400\$. Os de línguas mortas, do allemão e das outras materias o ordenado de hum conto de réis e a gratificação de 600\$ (Decreto, 1854, p. 63).

Esses dados levantados são apenas mais um em um universo integrante da produção das legislações e políticas educacionais, que fazem parte do Ministério do Império, instrumentos de produção do processo de escolarização ao longo do século XIX.

Durante o processo de estabilização e constituição da Nação no período imperial, a preocupação com a Instrução Pública foi predominantemente voltada para a concepção civilizadora do Império no Brasil. A política imperial assumiu a responsabilidade de conceber Regulamentos de ensino, com o intuito de difundir valores culturais, de assegurar e moralizar o povo, superando, portanto, os problemas sociais. Deste modo, reformas da Instrução Pública Primária e Secundária foram elaboradas objetivando um projeto político-educacional para toda a nação, apesar de serem fundamentadas em modelos europeus que muitas vezes não eram apropriadas à realidade brasileira.

Analisar os decretos direcionados para o ensino permite percebermos as investidas do governo no sentido de organizar, controlar, supervisionar e fiscalizar as diversas práticas educativas existentes no Distrito Federal, no interior das escolas públicas. Os Regulamentos elaborados determinavam a realização consecutiva de escrituração escolar, com registros sobre as matrículas, frequência, disciplina e notas dos alunos, como também a constituição de programas e métodos de ensino.

Podemos concluir que na organização da educação no Império, a metodologia aplicada inicialmente foi a do ensino mútuo passando para o método intuitivo. A institucionalização da escola, e da formação dos professores, foram determinadas. A organização escolar com matrizes curriculares discriminadas, na qual o ensino da música faz parte dessa organização, apesar de observarmos apenas na Escola Normal. Ao finalizarmos essa breve análise das prescrições no período do Império, constatamos um “descompasso” visível para o ensino da música. Afirmamos baseados na análise dos programas curriculares dos Decretos, através dos quais pudemos compreender que a Instrução Pública priorizava a leitura e escrita, noções essenciais de gramática, visando a propagação e unificação da língua nacional, princípios básicos de aritmética, sistema de pesos e medidas e aspectos morais e religiosos atrelados às perspectivas dos grandes “Senhores” e às tradições do Império.

1.2.2 Interlúdios da República

Veio a Republica. No sangue quente d'este povo arrebatado e inconscientemente artístico foi injectada nova seiva. [...] viu-se que era preciso ir por diante e que, sem serem impulsionadas as bellas-artes não podíamos dar prova de adiantamento e mostrar noção do progresso. [...] D'ahi, a inclusão do estudo de musica em todos os programmas de ensino, em todas as escolas primarias e secundarias.

Gazeta Musical - 1892

O interlúdio é um “trecho tocado ou cantado entre as partes principais de uma obra maior, como na ópera. Na música instrumental, interlúdios modulatórios podem servir de transição da tonalidade de um movimento ou seção para a tonalidade do movimento ou seção seguinte” (GROVE, 1994, p. 459). O interlúdio na ópera surge para preencher o intervalo entre dois atos. Deste modo, esse momento histórico que estamos pesquisando, seria o “recheio do bolo”, no qual a música como disciplina escolar tomou forma, corpo e função dentro da escola.

O final do século XIX nos proporcionou momentos de profundas mudanças. O regime escravocrata deu lugar ao trabalho livre e assalariado, a zona rural deu lugar ao crescimento da urbanização e o aparecimento de um proletariado formado pelos novos imigrantes e a Monarquia deu lugar à República.

Localizamos no livro História da Educação Brasileira de Hisldorf (2007) um relato das características das Escolas Republicanas.

[...] na medida em que a escola era pensada como parte de uma totalidade, de um projeto político que se antecipava às reivindicações de outros setores da sociedade; ser dualista, pois, embora fosse preciso fornecer ensino a toda a sociedade, não se tratava de oferecer todo o ensino para toda a sociedade; ser preocupada com a extensão da escola elementar, reivindicando a alfabetização das massas. Assim, o projeto republicano pensa e oferece a escola nos moldes dos cafeicultores, antes que outras diferentes camadas sociais a reivindicassem nos seus próprios moldes; propõe ensino elementar e profissional para as massas e educação científica para as elites “condutoras do processo” e reivindica ampla educação popular (2007, p. 61 - 62).

Os republicanos precisavam implantar esse modelo de escola, recorrendo às experiências adquiridas durante o Império, mas rompendo com o passado. Construir um futuro, uma nação, implantando o progresso e a modernização do país, a moralização e a disciplinarização. Uma das estratégias para que esses objetivos fossem alcançados foi conferir à escola um papel fundamental na formação do novo cidadão republicano.

Logo no início da República percebemos mudanças no contexto cultural em geral e nele a vida musical do Distrito Federal também se transforma, se desenvolve e se diversifica. O novo caráter musical que está se reconfigurando criará novas demandas para a escola incluindo o ensino de música. O primeiro decreto localizado na Coleção de Leis da República Federativa do Brasil³⁸ pertinente a Educação Musical, foi o Decreto nº 143 de 12 de Janeiro de 1890 que extinguiu o Conservatório Nacional de Música, mas criava o Instituto Nacional de Música.

O Decreto 143 de 12 de Janeiro de 1890 que dizia respeito somente ao Instituto Nacional de Música, apresenta a reorganização curricular para o ensino de música em cinco seções, indicando o tempo de duração de cada curso. Assim vejamos: Art. de 39 a 55: elementar, compreendendo o curso de solfejo (3 anos) e de teclado (2 anos), que era preparatório para os cursos de canto e harmonia; vocal, com o curso de canto (6 anos); instrumental, abrangendo vários cursos: piano (8 anos), harpa, órgão (6 anos), violino e viola, violoncelo (8 anos), contrabaixo (5 anos), flauta, oboé, fagote, clarineta, trompa, trombeta, trombone (todos com 6 anos de duração); preparatória e complementar de composição, com o curso de harmonia e acompanhamento, e contraponto e fuga (8 anos) e finalmente a seção literária com o curso de história e estética da música (2 anos). (art. 2º, p.39-55).

Quanto aos professores, seriam indicados e assim nomeados, conforme o Art. 12 “Os professores efectivos serão indicados pelo director e nomeados pelo Ministro do Interior”. A mesma orientação se dava para os professores adjuntos, que seriam indicados pelo diretor de acordo com o professor que seria auxiliado (Art. 13). Os professores poderiam ser brasileiros como também estrangeiros e exerceriam o cargo interinamente por um ano. Se correspondessem às exigências do ensino seriam efetivados (Art. 14).

Conforme observamos, Jardim (2003) ao se referir ao ensino de música diz que:

organizou-se, predominantemente, por intermédio de professores particulares, ministrando aulas individuais e em domicílio, que se disseminaram, tornando-se símbolo de status e convivência social. Escolas de música não eram muito comuns, entretanto clubes, sociedades, associações e grupos se incumbiam de difundir a arte. A formação profissional do professor de música dava-se no Conservatório Nacional de Música, no Rio de Janeiro, transformado em Instituto Nacional de Música com a proclamação da República (decreto nº 143 de janeiro de 1890) ou, ainda, nos conservatórios das grandes cidades européias (2003, p. 35).

³⁸ Localizado no site da Câmara dos Deputados.

Mas essa prática não garantia que teriam um ensino de qualidade como denuncia a *Gazeta Musical*³⁹ de julho de 1892 (p. 196): “Se a abastança as tira das escolas publicas, entrega, em compensação, as nossas crianças aos professores particulares sem habilitações de espécie alguma”.

Gostaríamos de ressaltar que através da imprensa do período em questão podemos perceber dados referentes à História da Educação, e neste caso do Ensino Escolar de Música que possivelmente não encontraríamos em outra documentação. Conforme Bastos (2002) ao citar Nóvoa ao se referir à imprensa como fonte:

a imprensa é, provavelmente, o local que facilita um melhor conhecimento das realidades educativas, uma vez que aqui se manifesta, de um ou de outro modo, o conjunto de problemas desta área. É difícil imaginar um meio mais útil para compreender as relações entre a teoria e a prática, entre os projetos e as realidades, entre a tradição e a inovação (Nóvoa, apud Bastos, 2002, p. 169).

Quanto ao ensino do Instituto Nacional de Música, deveria estar de acordo com o programa estabelecido. As aulas seriam três lições de duas horas cada, sendo uma por semana. O professor deveria dirigir as classes de conjunto vocal ou instrumental, e ficar encarregado de dirigir as sessões de orquestra nos dias especiais quando escolhido pelo diretor (Art. 15). O ano escolar começava sempre na primeira segunda-feira de abril e terminava em 30 de novembro (Art. 32); as aulas tinham a duração de duas horas (Art. 35); nas turmas não se misturavam meninos e meninas (Art. 36), e às mães ou responsáveis das alunas era permitido assistir as aulas (Art. 37).

A realização da matrícula em cada curso desejado pelos alunos, de ambos os sexos, estava submetida à habilitação nos cursos preparatórios (Art. 65). Para poder frequentar os cursos das outras seções, o aluno deveria passar por exames de admissão em março e após o encerramento das aulas (Art. 70).

A *Gazeta Musical*⁴⁰ faz elogios ao se referir tanto a Escola Nacional de Bellas-Artes e ao Instituto Nacional de Música, qualificando-as como escolas-modelo, não só no Brasil, afirmando que “não há melhores no estrangeiro” (1891, nº 8, p. 2). Sendo assim, temos uma percepção favorável, indicando que essa escola de música estava fazendo um trabalho sério,

³⁹ Periódico quinzenal do início da República, tendo como redator principal Ignácio Porto-Alegre.

⁴⁰ Gostaríamos de ressaltar que a *Gazeta Musical* apresenta uma concepção elitista e erudita em relação ao ensino escolar de música. A despeito do caráter elitista, os periódicos musicais que utilizamos como fonte, professavam um objetivo comum de promover o progresso e de prezar por uma música de qualidade, e essa também dentro da Escola. Através da imprensa do período em questão podemos perceber dados referentes à História do ensino escolar de música que provavelmente não encontraríamos em outra documentação, por isso, a utilização dos periódicos *Gazeta Musical* e *Revista Musical*.

procurando formar músicos e possíveis professores para o ensino de música das escolas secundárias. Para as escolas primárias caberia ao normalista ministrarem aulas, inclusive as de música, conforme o Decreto nº 981 de 8 de novembro de 1891 no Art. 14: “Só podem exercer o magistério publico primário os alunos ou os graduados pela Escola Normal”. Constatamos que a formação dos normalistas não dava conta do ensino de música de qualidade conforme as denúncias da Gazeta Musical sobre a música nas Escolas Primárias da República de que:

a maior parte dos professores, com especialidade os mais antigos, não sabem musica para por si, darem boa direção ao ensino dessa matéria; que os mais novos e bem assim os que se preparam para o magistério, não querem lutar com as dificuldades de uma arte que não julgam indispensável á instrução; prova disso a disserção que se nota nas aulas de musica da Escola Normal (nº 11, p. 6).

Como não poderia deixar de ser, com os novos ideais republicanos, uma mudança na Instrução Pública deveria ser regulamentada para que se concretizasse a manutenção da ordem social e o sentimento de nacionalidade. Foi o que ocorreu com esse novo Decreto de 1890 para a Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal, também conhecido como a Reforma Benjamin Constant.

Logo no primeiro artigo observamos um elemento novo, a higiene.

Art. 1º. É completamente livre aos particulares, no Districto Federal, o ensino primário e secundário, sob as condições de moralidade, **higiene** e estatística definidas nesta lei. § 1º [...] certificado das boas condições **higienicas** do edifício, passado pelo delegado de hygiene do districto (grifos nossos).

A necessidade de novas bases para a construção de uma nacionalidade brasileira fizera da medicina sanitaria o clímax do projeto civilizador que as elites intelectuais e os governantes preconizavam para a nação.

A valorização do discurso científico ganhou força com as novas teorias filosóficas que adentraram no país, principalmente o positivismo de Comte. Essas teorias com bases científicas sustentavam questões em que, a sociedade passava a ser vista como um corpo que devia ser normatizado, saneado, higienizado, para que atingisse a civilização. Sendo assim, a ênfase na higiene logo ao início do decreto configura uma preocupação existente para esse “corpo”, essa nação em formação.

No que diz respeito especificamente ao Ensino de Música na Escola Primária, verificamos uma forte influência do pensamento higienista. Desse modo, ao lado dos argumentos de caráter estético, cívico e moral, as ideias higienistas foram utilizadas, desde as

últimas décadas do século XIX, justificando a inclusão e a manutenção do ensino de música nos currículos das escolas. Os Pareceres de Rui Barbosa são exemplos da apropriação das práticas higienistas pelo discurso educacional. Segundo ele, os exercícios vocais, associados à ginástica eram imprescindíveis à formação integral dos alunos, educando assim o ouvido, o ritmo e o movimento. Portanto, a música na escola é considerada uma estratégia para desenvolver fisicamente, intelectualmente e moralmente os alunos. Rui Barbosa considerava que a prática do canto na escola era uma ação higienizadora, na medida em que proporcionava exercícios respiratórios, vitais para o fortalecimento dos pulmões infantis.

A Reforma Benjamin Constant no Distrito Federal, conforme Zotti (2004) “foi a única que atingiu o ensino primário, buscando complexificar o conjunto de disciplinas curriculares” (p. 71). Quanto à organização escolar, a instrução primária seria oferecida em duas categorias, segundo o Art. 2º do decreto: 1ª escolas primárias de 1º gráo; 2ª escolas primárias do 2º gráo. Sendo que, para o 1º gráo o ensino seria dividido em três cursos: o elementar (para alunos de 7 a 9 anos), o médio (para os de 9 a 11) e o superior (para os de 11 a 13) conforme o Art. 3º § 1º e para o 2º gráo também três classes.

Quanto à matriz curricular, ao compararmos com o Decreto Couto Ferraz de 1854, observamos um acréscimo considerável, tornando o seu ensino “enciclopédico”. Mas a grande mudança que gostaríamos de altear é quanto à “Instrução moral e religiosa” que passa a ser “Instrução moral e cívica”. De acordo com Zotti: “a educação religiosa é substituída em ambos os graus pela instrução moral e cívica, visto que a Constituição de 1891 instituiu o ensino leigo nas escolas públicas” (2004, p. 71). Para a educação musical também observamos uma diferença na nomenclatura, o que era “noções de música e exercício de canto” passou a ser nomeado de “elementos de música”. Não conseguimos localizar nenhuma fonte, até o momento, que nos dessem informações sobre de que consistiriam esses elementos expostos nos programas de música.

Logo, um pouco mais adiante no tempo, localizamos no Boletim da Intendência do Distrito Federal de Março de 1892⁴¹, um Regimento Interno das Escolas Municipais. Esse Regimento é o primeiro documento em que encontramos uma sistematização detalhada destinada ao ensino de música para a escola. O programa estabelece os conteúdos para 7 fases determinadas para a faixa etária dos 7 aos 14 anos. Observamos que na matriz curricular para

⁴¹ No boletim de 1892, páginas 107 até 116, apresenta o Sr. Dr. Intendente o programma escolar, que organizou para as Escolas Municipais e cuja publicação solicita ao conselho.

o ensino de música é designada também por “Elementos de Música”, mas no programa constatamos simplesmente “Canto”, com suas determinadas discriminações.

- 1ª phase – Canto – por imitação, sem regras, sem leitura da musica, dos hymnos e poesias que tiverem de ser objecto da leitrua.
- 2ª phase - Canto - ainda por imitação: Coros mais difficeis tirados dos grandes compositores applicando-se a poesias selectas. O canto não deve ser nunca sem poesia, a fim de subordinar sempre a expressão à concepção;
- 3ª phase - Canto – Ainda por imitação: Cantos espontâneos;
- 4ª phase - Canto – Leitura da musica: expressão dos cantos que o menino souber e dos que compuzer ou lhe forem cantados;
- 5ª phase - Canto – Leituras mais difficeis. Composições;
- 6ª phase - Canto – Cantos mais difficeis;
- 7ª phase – Canto – Cantos mais difficeis.

O programa procura apresentar uma sequência cronológica, em níveis de dificuldades crescentes. Observamos que o canto é inicialmente indicado por imitação, sem a leitura da música, mas gradativamente vão se tornando mais elaborados. Conforme o decreto de 1890, para o ensino de música estava designado “elementos de música”, mas no regimento de 1892, encontramos “Canto”. Os “elementos de música” estariam sendo trabalhados com alunos por meio do canto, da leitura da música?

Infelizmente, o “som” esperado no ensino da música foi ouvido precariamente nas escolas primárias de 1º gráo e de 2º gráo, apesar do “Canto” ter se tornado uma ferramenta, um instrumento para trazer um sentimento de nacionalidade necessário para o desenvolvimento do país.

Conforme a concepção da Gazeta Musical ao criticar esse “Canto” nas Escolas Primárias da República nos descreve uma realidade, na qual podemos constatar um total “descompasso” dessa prática escolar.

Se como dissemos, foi agradável a impressão deixada pelas crianças na parte a que nos referimos, não podemos dizer o mesmo quanto á parte musical; forçando-nos até a confissão de que tudo está por fazer no que toca ao ensino de musica nas escolas primarias.
Cânticos sem nenhuma beleza na melodia, de ritmos banais e de um trivialismo tedioso; escritos em tessitura inacessível às crianças, sobre assuntos sem atenção á diferença dos sexos, assim é que ouvimos meninas cantando rataplans, fanfarras, hinos de guerra, tudo numa gritaria mais para ensurdecer do que para deleitar (1892, nº 11, p. 4).

Novamente advertimos que o decreto, segundo Zotti (2004, p. 72), não saiu do papel ou muito pouco foi cumprido em relação ao proposto. “Praticamente nada se cumpriu do plano de Benjamin Constant, e o ensino primário, durante toda a Primeira República,

continuou esquecido, tanto em relação à previsão legal, nas demais reformas que se seguiram, quanto na prática”.

No ano seguinte encontramos o Decreto nº 38 de 9 de Maio de 1893, no qual é discriminado para o ensino de música nas escolas primárias do 1º grau, “cantos escolares e **patrióticos** em tecitura apropriada para crianças de 9 a 14 annos” (p. 26 grifos nossos). Pela primeira vez a especificação dos cantos patrióticos é designada, marca essa, que se consolidará na escola republicana.

O ensino de música no Distrito Federal ficará atrelado aos símbolos nacionais⁴² que permanecerão na escola por muitas décadas. Um dos elementos que se pode levantar para discutir esse ponto está nos hinos nacionais que serão objeto privilegiado nas práticas escolares de música. Em 20 de Janeiro de 1890 no Decreto nº 171, é oficializada a conservação do Hino Nacional Brasileiro com a música de Francisco Manuel da Silva. A composição do maestro Leopoldo Miguez com a letra de José Joaquim de Campos da Costa de Medeiros e Albuquerque é adotada como Hino da Proclamação da República⁴³. Conforme Jardim (2003) a ideia da instituição e a finalidade do Hino à Bandeira se deu em função da inauguração de uma escola do Rio de Janeiro.

O Hino à Bandeira foi criado, a propósito, para uma prática escolar. Olavo Bilac, presente à inauguração da Escola Tiradentes, em 1905, no Rio de Janeiro, sob a execução do Hino à Tiradentes (de Francisco Braga e Olavo Bilac), aceitou a sugestão do então prefeito do Distrito Federal, Pereira Passos, para que se criasse uma canção patriótica própria para o ato do hasteamento da Bandeira, que se realizava diariamente, ao meio-dia, em todas as escolas. (2003, p.33).

Constatamos essa prática em vigência no Boletim de Intendência do Distrito Federal de novembro de 1908, ao se referir à organização da Festa Cívica do culto à Bandeira da Pátria, na qual os alunos deveriam ler “em forma, e do hymno á mesma, letra de Olavo Bilac e música de Francisco Braga, ao meio-dia em ponto, no acto de ser hasteado o pavilhão que á vossa escola pertence” (p. 189).

A escola da República adota os hinos tanto os patrióticos quanto os escolares como um lema, como um instrumento poderoso para disseminar a cultura cívica. Observamos uma

⁴² Os símbolos nacionais são quatro: a Bandeira, as Armas, o Selo e o Hino. Em cerimônias, eventos esportivos, documentos importantes e localidades oficiais, esses símbolos representam o Brasil - por isso, devem ser respeitados por todos os cidadãos. São os símbolos nacionais que nos identificam como nação, como pessoas que compartilham uma mesma terra e uma mesma língua. Disponível em: www.ibge.gov.br.

⁴³ A composição de autoria de Leopoldo Miguez oficializada como Hino da Proclamação da República foi vencedora do concurso para a escolha do Hino Nacional Brasileiro, sendo preterida pelo público que demonstrou preferência pela música de Francisco Manuel da Silva já conhecida, não oficialmente, como hino brasileiro desde 1831, em comemoração a abdicação de D. Pedro I (LUZ s/d., apud JARDIM, 2003, p.33).

preocupação maior por parte dos governantes em sistematizar, organizar e uniformizar o ensino de música, iniciando um processo de catalogação de material pedagógico-didático para as práticas musicais nas escolas. Portanto, diante desses dados nos remetemos aos Hinários e cânticos escolares que serviram de base para a compreensão do emprego de determinados conteúdos nas canções escolares, como exemplo: “Hymno Escolar”; “Hymno ás arvores”; “Sou Brasileiro”; Hinos cívico-patrióticos e cantigas de roda, nos quais percebemos que os conteúdos dos hinos e das canções possuem temas que incitavam o amor à pátria, à escola, à família e à natureza.

Abordar esses “ornamentos” e analisá-los se torna imprescindível para entendermos como se deu e como foram utilizados na prática musical da escola da Primeira República. Este trabalho está no Capítulo III desta dissertação que se verá mais adiante.

No final do século XIX, com ideais de uma República recém inaugurada, a escola pública passa a ser obrigatória, gratuita e laica, com objetivos de romper com as desigualdades sociais, dando oportunidade a todos. Será que conseguiu o seu intento? O Decreto n. 38 de 9 de Maio de 1893, no Art 2º sanciona esse momento, quando estabelece que “O ensino primário é leigo e gratuito. O do primeiro gráo será além disso, obrigatório logo que o conselho municipal regularmente esta disposição de lei”.

O Art 9º que se refere às disciplinas escolares é encontrado dentre elas, a música, como “cantos escolares e patrióticos em tecitura apropriada para crianças de 9 a 14 annos”, que mesmo com sons “ruidosos e desarmônicos”, seriam ouvidos na escola da República. No parágrafo 1º do Art. 9º encontramos que: “será de preferênciã empregado o methodo intuitivo, servindo o livro de simples auxiliar e de accordo com os programmas minuciosamente especificados”. Agora o ensino de forma geral e a música especificamente obtêm uma responsabilidade ainda maior, a de “educar”. Conforme Souza (2004) quando utiliza esse termo:

educar mais que instruir, eis a finalidade fundamental do ensino primário propugnado pelos reformadores da instrução publica. [...] educar pressupunha um compromisso com a formação integral da criança que ia muito além da simples transmissão de conhecimentos úteis dados pela instrução e implicava essencialmente a formação do caráter mediante a aprendizagem da disciplina social – obediência, asseio, ordem, pontualidade, amor ao trabalho, honestidade, respeito às autoridades, virtudes morais e valores cívico-patrióticos necessários à formação do espírito de nacionalidade (2004, p. 127).

Os programas são a materialização do processo de racionalização do currículo que vem se configurando como meta naquele momento. A divisão em séries e a configuração da

utilização do tempo funcionaram como instrumentos para a concretização de um projeto político, que proporcionaria à escola primária em cumprir seu desígnio social, na formação intelectual, física e moral da população. Além da racionalização presente na seriação e na utilização do tempo, o currículo enciclopédico foi constituído. Segundo Souza (1998), devido às mudanças na escola primária da República, a escola que era de “ler-escrever-contar”, passou a ser “uma escola de educação integral com um programa enriquecido e enciclopédico” (1998, p. 31).

A música estava ali, mesmo que fosse para obedecer a essas finalidades cívico-patrióticas. Mas ela não só obedecia, também fazia obedecer e por isso era tão importante. Ela funcionava em dupla vertente: “disciplinarizada” era “disciplinadora” de novos cidadãos que a República pretendia formar. Tornando-se um supérfluo necessário segundo Fuks:

todos os professores da escola normal ensinam a ensinar comandando através do canto, bem como utilizam-se de recursos musicais para resolver os problemas que eventualmente surgem nas classes infantis. Para tal, empregam, indistintamente, a música, usando-a para resolver qualquer situação que exigiria um domínio de classe por parte da professora. Em lugar das palavras usam o canto, pois, para qualquer ocorrência rotineira ou emergencial, têm uma “musiquinha” já preparada, ou melhor, procuram antecipar o que poderia vir a ser uma quebra de rotina, com um canto disciplinador (1991, p. 70).

Entretanto, apesar do despreparo do professor como observamos anteriormente, e do descaso dado à música, era da responsabilidade desse professor o ensino dessa disciplina nas escolas primárias.

Conforme a denúncia da Gazeta Musical:

tinham-se creado as cadeiras de musica. A exemplo do que se faz na França, na Allemanha, na Bélgica, em todos os paizes civilizados, nós íamos cuidar da educação musical de nosso povo e tivemos a esperança, logo amortecida, de ver cultivar a predisposição musical, as tendências inatas do nosso povo. Mas veio o empenho, veio a política, vieram as conveniências e os pedidos, e as cadeiras nas escolas foram providas, na sua maior parte, foi quem não tinha competência para ocupal-as. Professores nomeados para regerem cadeiras de canto-choral e acompanhamento a piano foram, depois de nomeados, arranjar professores que lhe ensinassem solfejo! A frente de ensino estava um homem que nada entendia de musica e os inspectores escolares tinham idêntica noção de tal matéria. (1892, nº 24, p. 370, 371).

Neste país tão rico, com tantas diversidades, com um povo com muitas aptidões, o periódico Gazeta Musical do Rio de Janeiro fez uma crítica aos legisladores que desde o

período do Império não valorizavam o ensino de música e nem os profissionais da área, como observamos:

o ensino da música, nesta terra essencialmente musical, neste país onde cada cidadão é um músico ou, pelo menos, uma aptidão, tem sido posto á margem como imprestável desde os mais remotos tempos.

Os legisladores dos tempos da monarquia achavam que o saber música era um luxo e o ensiná-la um desperdício.

Nos cursos das escolas não se via fazendo parte dos seus programas este estudo; e a própria escola especial, o Conservatório, arrastava uma vida de dificuldades e pagava professores cujo ordenado era em seis mil réis inferior aos dos cocheiros do paço! (1892, nº 24, p. 370).

Chegamos a um momento da história, no final do século XIX, em que os Grupos Escolares foram criados. No Distrito Federal em 1898, como também em vários estados do país, iniciando com São Paulo em 1893, no estado do Pará em 1899, em Curitiba - PR em 1903, em Minas Gerais em 1906, em Natal - RN e Vitória – ES no ano de 1908, em Mato Grosso em 1910, em Lages – SC e Sergipe no ano de 1911 e no estado da Paraíba em 1916. No Distrito Federal os grupos escolares passaram a ser chamados de escolas-modelo conforme o Decreto nº 98 de 3 de novembro de 1898 no Art 15 – Os atuais grupos escolares passarão a chamar-se escolas-modelo.

O novo sistema de organização do ensino estabelecido nos Grupos Escolares produziu uma concepção de modernização e progresso do país. O grupo escolar tinha por princípio a Escola Graduada com uma organização dos alunos em grupos, conforme descreve Saviani:

cada grupo escolar tinha um diretor e tantos professores quantas escolas tivessem sido reunidas para compô-lo. Na verdade essas escolas isoladas, uma vez reunidas, deram origem, no interior dos grupos escolares, às classes que, por sua vez, correspondiam às séries anuais. Portanto, as escolas isoladas eram não-seriadas, ao passo que os grupos escolares eram seriados. Por isso esses grupos eram também chamados de escolas graduadas, uma vez que o agrupamento dos alunos se dava de acordo com o grau ou série em que se situavam, o que implicava uma progressividade da aprendizagem, isto é, os alunos passavam, gradativamente, da primeira à segunda série e desta à terceira até concluir a última série (2007, p. 172).

Diante desse quadro, observamos que os grupos escolares ao proporcionarem esse ambiente de organização, essa cultura escolar que sedimentou suas práticas, unidos ao método intuitivo, foi disseminado no país, inserindo esse novo modelo emblemático de escola moderna de ensino, mas principalmente com o espírito de nacionalidade. Para tanto foram necessárias reformas educacionais conforme Jardim descreve:

a escola da República é caracterizada por apresentar inovações na organização e sistema escolares, visando a sua ordenação e uniformidade; transformar o ensino a partir da mudança de concepção e finalidades, para uma educação integral de acesso a todos, formando o cidadão; para tanto, a figura do professor, a sua formação e a maneira como irá ensinar constituem os pontos-chaves das reformas educacionais (2003, p. 34).

Essas mudanças não demoraram muito a se iniciarem no Distrito Federal. Após o Decreto de 1898, da criação dos Grupos Escolares, em 1910 encontramos o Decreto n. 806 que especificava uma nova distribuição curricular, como veremos a seguir:

Art. 3º O ensino distribuído por três series, deve ser prático, tanto quanto possível e compreende:
Portuguez; Inglês; Francês; Alemão; Geografia, especialmente comercial; História, especialmente a do Brazil; Instrução moral e cívica; Aritmética, principalmente sob o ponto de vista comercial; Elementos de physica e chimica; História natural; Noções de economia política e de direito usual; Hygiene em geral, principalmente com aplicação ao vestuário. À habitações e as profissões mais usuaves; Escrituração mercantil e contabilidade; Direito mercantil; Caligrafia; Desenho de ornato, de paisagens, figurado e topográfico; Photographia; Datilografia e estenografia; Musica; Gymnastica; Costura e Corte. (p.11).

Ao observarmos essa matriz curricular, verificamos que cada vez mais ela foi recebendo características de um ensino enciclopédico, com elementos novos, com caráter profissionalizante, porque o país nesse momento precisava entrar na modernidade, na expansão do processo de industrialização. E a música? Lá está ela, no final de uma listagem de disciplinas junto com a Gymnastica e Costura e Corte, que substituíram os Trabalhos de agulha.

A Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República a que se refere o Decreto nº 8659 de 05 de Abril de 1911, conhecida como Lei Orgânica Rivadávia Correia, promove total liberdade às instituições escolares, pelo fato dos “exames de admissão”, a qual para o ingresso para o curso superior não seria necessário ter frequentado o Ensino Secundário, nem concluído o Bacharel em Letras que o Colégio Pedro II proporcionava ao término do curso. Sendo assim, conforme Zotti “a completa desoficialização do ensino contribuiu para acentuar a decadência do ensino secundário, desobrigando, ainda mais, o Estado do seu papel perante a educação” (2004, p. 77).

Em 1912 novamente observamos alterações no Programa das Escolas Primárias do Distrito Federal, no qual a música recebe elementos novos além dos cânticos escolares e patrióticos. A teoria musical, com “conhecimento da pauta, figuras, pausas, clave de sol, compassos e valores, intervalos, e escalas”, foi inserida. Aulas teóricas estavam sendo

propostas, conseqüentemente pela necessidade de ter a compreensão do texto musical, da partitura, para um melhor desempenho dos cânticos populares e dos hinos que faziam parte do repertório da escola: Hino Nacional, Hino da Independência, Hino da República, Hino à Bandeira, Hinos dos Estados, como também os Hinos referentes a cada Escola. O solfejo é um outro elemento que constatamos nesse Programa, com “Exercícios de solfejo batido” e “solfejo cantados”. A prática do solfejo, que seria a leitura de um determinado trecho musical, o qual é proferido o nome das notas musicais com o valor de cada figura com precisão, também nos remete a execução dos cânticos e dos hinos, pelo caráter de adestramento para o domínio e execução da partitura com maior destreza.

No ano de 1913 percebemos algo curioso, o tempo escolar⁴⁴ agora se apresenta inserido dentro do Boletim da Intendência, padrão para ser cumprido em todas as escolas. Observamos a fragmentação do tempo, em períodos curtos de 10, 15 e no máximo 30 minutos dedicados às atividades escolares, somando um total de 4 horas diárias. No início das aulas, dez minutos para os cânticos e um descanso de 15 minutos dividindo o horário em dois períodos. Conforme Souza (1998):

o horário deveria fixar as dualidades: tempo de trabalho e descanso, tempo ocupado e tempo livre, tempo de aprender e tempo de brincar, tempo de atividade e tempo de ócio, tempo de silêncio e tempo do falar. Além dessas pautas de aprendizagem do significado escolar e cultural do tempo, os horários operavam uma fragmentação do saber indicando o quanto aprender de cada matéria e a hierarquia de valores que cada uma possuía pelo tempo a ela destinado. Evitar a ociosidade torna-se, ao mesmo tempo, uma medida de caráter disciplinar e moral. De acordo com o discurso médico higienista da época, o horário deveria fixar a atividade e a pausa e não necessariamente o descanso (1998, p. 220).

Interessante observarmos o que é relatado por Souza (1998), quando ela faz alusão ao tempo escolar nas escolas paulistas, e o que constatamos em relação ao Distrito Federal.

para manter-se um justo equilíbrio entre a atividade e a atenção que as crianças têm de manter, os exercícios são geralmente intercalados de marchas entre bancos, de canto ou de ginástica, que constituem verdadeiros períodos de recreio, em que as crianças descansam o espírito, predispondo-se para novos exercícios. [...] A ordem dos trabalhos, em suma, é mais ou menos a seguinte: Dado o sinal, cinco minutos antes da hora, os alunos formam-se no recreio, por anos e pela ordem dos lugares que ocupam nas salas. Os 10 primeiros minutos depois da entrada são ocupados pela chamada, revista de asseio, recitação de máximas morais e canto. O tempo escolar é dividido em dois períodos separados por um recreio de meia hora. O primeiro período é consagrado aos exercícios reputados essenciais que

⁴⁴ Realizamos uma compilação do quadro de horários do ano de 1913, localizado no Boletim de Intendência do Distrito Federal. Ver Anexo B.

exigem maior atenção, tais como os exercícios de linguagem e de Aritmética. Cada um dos períodos é ainda subdividido em dois outros separados por exercícios de canto ou por marchas, acompanhadas de música ou de canto (1998, p. 58).

Em 1914, conforme o Decreto n. 981 de 2 de setembro há uma pequena alteração na grade curricular⁴⁵, o horário agora está designando “Cânticos de abertura das aulas e gymnastica” passando para 30 minutos, caracterizando uma junção das disciplinas, na qual as canções seriam com finalidades mais disciplinares vinculadas à formação do caráter cívico do que relacionada aos aspectos musicais. Observamos que os períodos de descanso que seriam as aulas de música e de ginástica, estavam concentradas no horário inicial das aulas, para todas as turmas, como também o recreio teria seu horário estendido, passando para meia hora, dividindo, assim, os dois períodos de estudos.

Encontramos neste mesmo ano um Programa designando a prática de cada disciplina. Para a “gymnastica” e os “cânticos” encontramos a seguinte especificação: “Jogos gymnasticos; Formação de fileira; Execução de passos; Marchas. Cânticos escolares e patrióticos ensinados por audição; Compreensão da letra; boa pronuncia; compasso; andamento”. Ao fazermos uma revisão de cada item referente aos cânticos, constatamos que esse programa privilegiava o canto aprendido por audição, ou seja, por imitação, e a ênfase dada a Marcha, sem exigir conhecimentos da aprendizagem formal da notação musical, como também da sua leitura.

Segundo Valdemarin (2006) as disciplinas como a música e a ginástica reforçam a caracterização do método de ensino intuitivo:

assim sendo, a ginástica é o contrapeso necessário ao trabalho intelectual, pois, sendo ela **ritmada pelo canto cadenciado**, possibilita que os movimentos corporais sejam guiados pelas **palavras da canção**. Por isso, deve-se **cantar muito na escola**: seja para **dar ritmo** aos jogos e caminhadas, seja para introduzir os estudos ou distribuir os instrumentos de trabalho. Além disso, o **canto** é entendido como uma **espécie de ginástica que desenvolve os órgãos respiratórios e vocais**. (2006, p. 98, grifos nossos).

Conforme Jardim (2003, p.17) ao discorrer sobre o método intuitivo, afirma que “privilegiava a descoberta dos objetos do conhecimento pelo educando; pela educação dos sentidos. A música materializava estes intentos, pois ao mesmo tempo sensibilizava, cativava e envolvia os alunos para diversas atividades, servindo como apoio para a educação integral”.

⁴⁵ Realizamos uma compilação do Programa escolar do ano de 1914, localizado no Boletim de Intendência do Distrito Federal. Ver Anexo B.

Em uma Circular de 30 de julho de 1914, identificamos uma alteração no tempo escolar. Anteriormente as aulas eram dadas em cinco dias (2ª feira, 3ª feira, 4ª feira, 6ª feira e sábado), excluindo a 5ª feira que era considerada “dia de guarda”⁴⁶ conforme o Decreto 1331 A – de 17 de Fevereiro de 1854, no Art 74. A partir dessa Circular, esse dia também estaria incluído e uma hora é acrescentada no curso diurno das escolas primárias.

Um novo momento para o ensino de música inicia-se com o Art 6º do Regulamento do Boletim da Intendência para a Escola Normal de 1917, no qual um novo elemento referente à metodologia a ser aplicada ao ensino da música é encontrado, o método analítico⁴⁷, que iremos abordar com maiores detalhes no capítulo III desta dissertação.

Musica e cânticos escolares

XVIII – A Musica, que educa o ouvido e o sentimento, é aqui principalmente destinada aos cânticos escolares; será, pois, ensinada pelo methodo mais fácil, **o analítico**, com exercícios **preliminares de gymnastica respiratória**, emissão perfeita dos sons, educação do ouvido, por meio do canto de melodias populares, editados seguindo-se as representações graphicas dos sons, gradativamente introduzidas as noções e ensaio de compasso, intervallos, valores relativos das figuras acordes, solfejos com os dedos, leitura musical, regência de córos. Além dos exercicios graphicos, haverá freqüentes exercícios de educação do ouvido, empregados o harmônico e o piano para acompanhamento. As canções escolares, os hymnos patrióticos, formarão a principal erudição musical do alumno-mestre.

Como constatamos, o método analítico que fora publicado em 1912, para a Escola Normal de São Paulo, em 1917 estava sendo adotado para o Distrito Federal, também para o ensino da música. Inicialmente o método analítico foi concebido para o ensino da leitura. Segundo Souza, “os métodos analíticos acompanhavam as premissas do método intuitivo, partindo do concreto para o abstrato e seguindo a seqüência lógica do pensamento infantil. Nesse caso, a palavra era mais significativa e concreta para a criança” (1998, p. 195).

A Professora Vera Jardim ao se referir ao método analítico para o ensino de música, relata umas palavras de Gomes Cardim em uma conferência de 1912, na qual criticava a carência estética na população, que deveria ser rejeitada pela escola.

⁴⁶ Os dias de guarda são feriados (civis e religiosos) ou dias não trabalhados declarados em lei municipal, de acordo com a tradição local.

⁴⁷ O conceito de "método analítico" na pedagogia musical tornara-se conhecido, no século XIX, sobretudo através da obra *Guide de la méthode élémentaire et analytique de musique et de chant, divisé en deux parties* (Paris 1821-1824), de Guillaume-Louis Wilhem (1781-1842), o grande nome do movimento orfeônico francês. No Brasil, o conceito une-se à orientação pedagógica geral seguida nas Escolas Modelo de São Paulo, pela passagem do século. “O ensino da música pelo Methodo Analytico”, publicado em 1912, de autoria do maestro Carlos A. Gomes Cardim e do maestro João Gomes Jr., cuja proposta metodológica buscava consonância com os princípios do método difundido pelas escolas normais e modelo (CARDIM e GOMES, 1914).

É exatamente, contra a inspiração sem arte que nos devemos insurgir. O sentimento repele a arte sem inspiração; é necessário que a educação musical repila a inspiração sem arte. Na escola, é que devemos fazer surgir o gosto artístico, e o conseguiremos executando-se boas músicas, boas vozes e bons coros (CARDIM, apud JARDIM, 2003, p. 89).

Conforme Unglaub (2000) ao explicar sobre o método analítico:

tinha como objetivo vincular o aprendizado da música à sua prática, o ensino da melodia era feito através da repetição de um modelo, geralmente executado por um professor. Os assuntos abordados eram as mesmas noções de teoria musical e solfejo dos métodos anteriores, às quais os autores pretendem conferir um caráter mais prático e ativo do que se fazia até então. A preocupação dos autores em estabelecer um método de cunho científico e encarar a música como linguagem, trouxe novas contribuições para o ensino da música nas reformas educacionais implantadas nos anos seguintes nas idéias de John Dewey (2000, p. 22).

Quando nos deparamos com o Decreto nº 1360 de 19 de julho de 1919, um grande desapontamento nos alcança. Imaginávamos que a música soaria de uma forma mais densa, substancial, com o método analítico, mas ao vermos “música (o essencial para a aprendizagem dos cânticos escolares)”, percebemos que a música não tinha sentido que gostaríamos para os gestores da Instrução Pública, que prescreveram esse novo programa. Seriam músicas para reproduzir “musiquinhas de comando”, como Fuks (1991) nos adverte, para serem utilizados nas datas comemorativas, o que percebemos ser também parte da cultura escolar que está enraizada dentro das escolas até os nossos dias. Sendo assim, no relato de Silveira, podemos compreender um pouco mais o que era o ensino de música antes de 1932:

não se começava um dia de trabalho sem que os escolares cantassem um dos nossos hinos oficiais. Era de praxe. Contudo, forçoso é dizer, esses hinos eram apenas repetidos num verdadeiro automatismo, sem nenhuma intenção cívica; bastante deformados, maltratados mesmo, quer na entoação, quer no ritmo, quer na pronúncia. Não havia, não se cogitava de nenhuma aprendizagem em aula, nem mesmo no que diz respeito à letra (SILVEIRA, 1974, apud JARDIM, 2003, p.15).

Gostaríamos de destacar que “o essencial para a aprendizagem dos cânticos escolares” como observamos no Decreto n. 1360 de 1919, é uma forma de “desqualificar” o ensino escolar de música. Nos deparamos com uma situação em que esse ensino apesar de fazer parte minimamente do currículo, é apresentado como um “ornamento”, apontando para uma “dissonância” produzida pela “série harmônica” que iremos abordar no Capítulo II. Sons produzidos no passado que soam no presente.

A década de 1920 é marcada pela modernização, a industrialização e a urbanização do país, e homens como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo marcaram esses momentos com suas reformas educacionais, constituindo as propostas da Pedagogia Nova. A Reforma Sampaio Dória em São Paulo no ano de 1920 deu início a uma sucessão de reformas estaduais que marcaram essa década.

A Reforma Sampaio Dória abriu o ciclo de reformas estaduais que marcou a década de 1920. Esse processo alterou a instrução pública em variados aspectos como a ampliação da rede de escolas; o aparelhamento técnico-administrativo; a melhoria das condições de funcionamento; a reformulação curricular; o início da profissionalização do magistério; a reorientação das práticas de ensino; e, mais para o final da década, a penetração do ideário escolanovista (SAVIANI, 2007, p. 175).

Nessa sucessão de reformas encontramos a feita no Distrito Federal liderada por Fernando de Azevedo, o Decreto n. 2940 de 22 de novembro de 1928. Ao que diz respeito ao ensino de música nas escolas públicas, foi criada uma comissão designada no Título III no Art. 438 e no Art. 439 suas funções, com a finalidade de desenvolver a cultural musical:

Art. 438 - Fica creada uma comissão permanente de musica e canto coral, sob a presidência do Director de Instrucção e constituída por 2 professores primários municipaes, sem prejuízo de suas funções, e 2 professores estranhos ao magistério municipal, de notável capacidade da matéria.

§ 1º - Os professores de que trata este artigo serão designados pelo Director de Instrucção por dous annos.

§ 2º - Os cargos dessa comissão não serão remunerados.

Art. 439 – A comissão de musica terá por fim trabalhar constantemente pelo desenvolvimento da cultura musical popular, devendo para isso:

- a) tomar medidas para uniformizar o ensino de musica nas escolas municipaes;
- b) organizar catálogos ou programmas de musica brasileira para serem estudados e cantados;
- c) promover e organizar concursos de composições apropriadas ao **canto coral** e de canções populares brasileiras;
- d) organizar audições escolares publicas de coro, orchestra e musica de câmara;
- e) promover e realizar palestras e conferencias populares, para ilustrarem os programas das audições;
- f) promover reuniões de professores de musica para o estudo de questões musicas, congregando os esforços de associações interessadas;
- g) estudar e indicar as obras musicas susceptíveis de interpretação, pelos exercícos de gymnastica rythmica e bailados, nas escolas publicas;
- h) organizar concertos de musica histórica para os alumnos das escolas publicas municipaes. (p. 166, grifos nossos).

Esta é a primeira vez que encontramos na legislação do Distrito Federal o termo Canto Coral e não apenas Canto ou Música como observamos anteriormente. Encontramos para o

Estado de São Paulo exatamente o mesmo ocorrido em 1890 para a Escola Normal no Rio de Janeiro, conforme Jardim descreve:

tecnicamente, os dois termos apresentam divergência de utilização e procedimentos, uma vez que Canto estaria relacionado a atividade do Canto Lírico, ou Bel Canto, e ao desenvolvimento de habilidades individuais e específicas, incluindo técnicas especiais para cada tipo de voz – masculina / feminina, grave, média, aguda –; para diferentes potências da voz – forte, leve–; para a característica da música ou estilo do compositor. O Canto Coral, que é basicamente o canto em conjunto de caráter homogêneo, é uma forma que tem suas origens na Reforma Protestante (Cf. Thompson, 1975 e Pahlen, 1991), e tem seu expoente máximo com as composições de J. S. Bach, cuja finalidade religiosa, grosso modo, pretendia aglutinar o maior número de cantores numa única atividade dentro de suas próprias capacidades, sem precisar ou privilegiar talentos individuais. Contrapondo-se ao Canto, e por sua possibilidade da prática em conjunto, sem individualizar o ensino, e privilegiando os cânticos escolares e cívicos, no lugar dos cânticos e hinos religiosos, o Canto Coral é certamente mais adequado às necessidades educacionais da escola da República, que se apropria dessa prática e a adapta ao conteúdo desejado (2003, p. 32).

Portanto, a mesma concepção que norteou a seleção dos conteúdos de ensino especificava que deveriam ser cânticos escolares e patrióticos e canções populares, configurando uma ideia político-social com caráter civilizador, com o intuito de construir uma nação, moralizando e disciplinando o povo.

Chegamos ao final da Primeira República com uma breve retrospectiva da História da Educação, enfatizando o ensino de música que se manteve a partir da metade do século XIX. Na breve análise da legislação entendemos que essa disciplina, por estar presente durante todo esse período, foi de interesse do poder público, encará-la como de caráter cívico-patriótico, entou seu canto com dificuldades, esforço e empenho para a qual foi designada. Apesar de todos os problemas e condições precárias que a música enfrentou, como a escassez de material didático e o preparo ineficiente dos professores de música, seu som, que por vários momentos sugeria silêncio, as reformas ao longo desse período, não cogitaram a hipótese de retirar a música da formação integral do aluno.

Uma síntese de tudo isso está no comentário de Jardim:

portanto, o ensino da música proposto e instituído para a formação dos professores, que por sua vez propagariam este conhecimento ensinando a seus alunos, cuja formação também previa o acesso a este conhecimento, atenderia à formação integral do educando, e a música empregada da maneira prevista e orientada pelos reformadores da educação, serviria de veículo para a formação e conformação do indivíduo aos ideais republicanos, reforçando, inculcando e propagando seus símbolos e princípios cívicos; constituindo assim, o novo homem que a República precisava e tencionava

criar para restabelecer a sociedade, reorganizar o país e o recolocar no caminho da modernidade (JARDIM, 2003, p. 34).

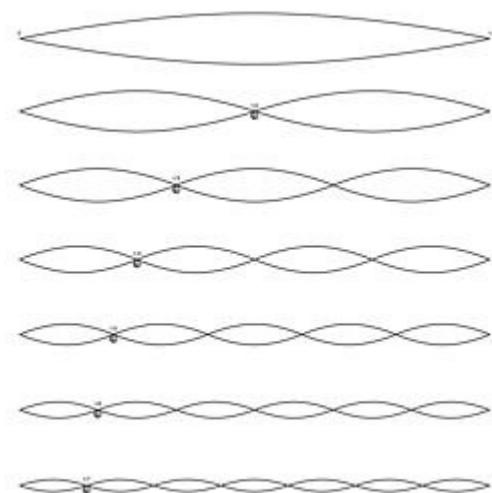
CAPÍTULO II SÉRIE HARMÔNICA NA CULTURA ESCOLAR

Explicar o título para este capítulo é necessário, já que nem todos os nossos leitores são músicos ou estudaram música para compreender o termo musical utilizado, como também a relação entre a “série harmônica” e a “cultura escolar”.

Quando utilizamos o termo musical “série harmônica”, estamos nos referindo aos harmônicos, sons que “acompanham” um som gerador, que quanto mais se afastam, mais imprecisos e dissonantes se tornam.

De cada som procede um grande número de outros sons chamados “harmônicos”, que, gradualmente, diminuem a intensidade proporcionalmente à distância do som gerador.

Para esclarecermos melhor precisamos recorrer à física, que explica a série harmônica como resultado da vibração de algum oscilador harmônico, como os instrumentos musicais. Os textos mais antigos sobre o assunto foram escritos pelo filósofo e matemático grego Pitágoras, que ao observar uma corda em vibração, percebeu que ela não vibra apenas em sua extensão total, mas forma também uma série de nós, vibrando em frequências mais altas que a fundamental. Compreendeu então que estes nós se formam em pontos que dividem a corda em duas partes iguais, três partes iguais e assim sucessivamente, conforme podemos observar no esquema a seguir, na qual uma corda foi dedilhada.



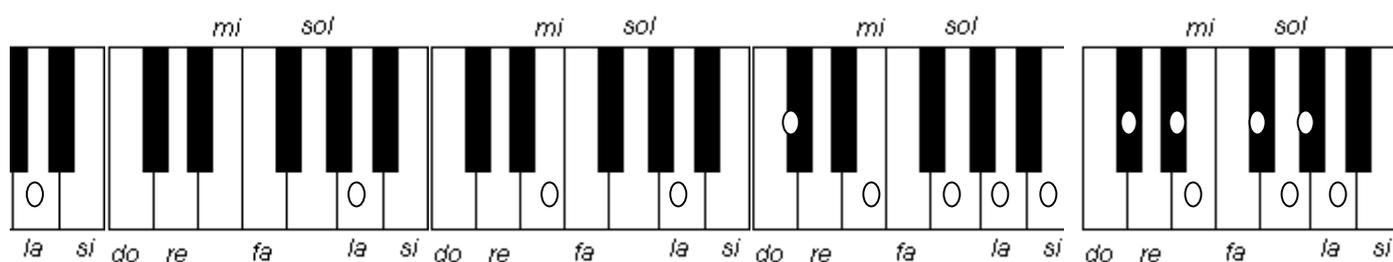
Série harmônica⁴⁸

Podemos concluir que existe uma relação entre os comprimentos das seções e as frequências produzidas por cada uma das subdivisões. Primeiramente a corda soa na frequência fundamental (som gerador) e simultaneamente em todas as suas frequências

⁴⁸ Informações extraídas do Dicionário Grove de Música (1994).

múltiplas inteiras, na qual cada uma é um harmônico. Ao tocarmos uma determinada nota ao piano ou dedilharmos no violão, por exemplo, a altura da nota produzida será determinada pela frequência fundamental, mas as demais frequências, embora sejam ouvidas, não são percebidas como alturas distintas, mas como parte do timbre⁴⁹ característico da corda. A série harmônica é uma série infinita, com diversas frequências múltiplas inteiras da frequência fundamental.

Exemplificamos a série harmônica com um teclado para uma melhor visualização.



Como o som inicial (gerador) da série harmônica forma, ou seja, dá origem aos intervalos consonantes e dissonantes em relação a ele. Assim, relacionamos as práticas escolares iniciadas no passado, como o “som gerador”, uma nota tocada inicialmente, que apesar de ser transformada em outros sons, podemos ouvi-la soar, mas já modificada. Esse som que podemos perceber por algum tempo, pode ser análogo ao “som” gerador (final do século XIX) na cultura escolar e sua continuidade na história, ou seja, o “som” que ouvimos na prática escolar no presente gerado no passado. A “nota” tocada no passado sofre algumas variações, imprecisões, “dissonâncias” à medida que se afasta da fundamental, mas continua sendo ouvida, soando no presente.

Portanto, ao chamarmos de “série harmônica da cultura escolar”, estamos nos referindo a uma prática escolar iniciada no passado, precisamente no final do século XIX, considerando-a como “um som gerador”, fazendo, assim, uma analogia com a série harmônica da física (música), ou seja, na qual possui, como já dito anteriormente, um som gerador de uma série. Assim, na cultura escolar, o som gerado equivale às ações educacionais-culturais do passado, que ainda hoje estão presentes. Apesar das alterações sofridas, através de leis e decretos ao longo do século XX, as disciplinas escolares (chamaremos aqui de “sons harmônicos”), permaneceram e se estabeleceram na escola. Com o tempo, essas transformações ocorridas no passado continuam a serem realizadas, ecoadas, como práticas

⁴⁹ Característica sonora que nos permite distinguir se sons de mesma frequência foram produzidos por fontes sonoras diferentes, isto é, o timbre é a qualidade do instrumento, como uma impressão digital.

cristalizadas, infinitas, ilimitadas, “série harmônica”, constituindo assim, uma “cultura escolar” que se perpetua.

Conceituamos o que vem a ser cultura escolar, utilizando o conceito de Julia (2001), no qual considera um conjunto de regras, práticas ensinadas, valores e comportamentos inculcados que determinam uma cultura que se estabeleceu dentro da escola, e que é um produto das práticas produzidas por ela.

Estamos diante de um impasse que é o saber teórico e o saber escolar, os atrelamentos entre vida escolar e reformas educativas, os conteúdos impostos à escola pela sociedade e a cultura escolar que se estabelece e nos impõe regras e práticas.

Para que possamos discutir sobre essas questões entendemos que devemos nos ater principalmente aos trabalhos desenvolvidos na área da História da Educação que utilizam a cultura escolar como categoria de análise: André Chervel, António Viñao Frago, Dominique Julia e Jean-Claude Forquin.

Em nosso trabalho, como outros que utilizam a cultura escolar como categoria de análise, procuramos compreender o processo histórico da constituição da música como uma disciplina escolar na Escola Pública Primária no Distrito Federal durante as primeiras décadas da República. Para isso, requer que façamos uma delimitação do campo teórico a ser trabalhado. Portanto, o nosso objetivo é apresentar uma discussão na área da história das disciplinas escolares, possibilitando o estabelecimento e coerência dos argumentos que viabilizam a consolidação e organização do ensino de música como disciplina na cultura escolar. Conhecer historicamente o processo de estabelecimento e consolidação de uma determinada disciplina escolar possibilita entender melhor a sua prática e assim relacioná-la com os contextos políticos, sociais e culturais em que ela foi produzida.

2.1 Som Gerador – A Escola

É na escola primária, é desde o banco da primeira aula que a criança enfrenta; é desde a leitura do primeiro livro, que se forma o carácter do cidadão. O curso de canto-choral de uma escola primária, de uma academia musical, póde ser o curso completo de educação cívica.

Gazeta Musical, 1892

Iniciaremos buscando discutir sobre a cultura da Escola Primária da Primeira República, o “som gerador”, que apesar de algumas mudanças, produziu o ensino formal e

sistematizado como conhecemos nos nossos dias, ou seja, ele é um produto histórico, social e cultural dessa escola.

No final do século XIX e início do século XX, a ênfase dominante conferia à escola o papel central na constituição de uma nova sociedade, que se pretendia ser justa, moderna, aberta e democrática, portanto, uma escola pública leiga e gratuita. Conforme podemos ressaltar o Decreto nº 981 de 1890 no Art. 2º afirma que “a instrução primária, gratuita e leiga, será dada no Distrito Federal em escolas publicas de duas categorias: 1ª escolas primarias do 1º gráo; 2ª escolas primárias do 2º gráo”. No primeiro momento, parece que a existência da legislação garantiria à massa o acesso à educação, e, conseqüentemente, à igualdade de oportunidades.

Mas, não foi exatamente a igualdade de oportunidades que observamos em nossa história e, nem ainda, o é hoje. Na questão da desigualdade identificamos em Bourdieu uma análise segura para nossas discussões.

Os estudos de Bourdieu indicam que a origem social dos alunos estabelece as desigualdades escolares, reproduzindo assim um sistema de dominação. Sua sociologia da educação procura explicar as desigualdades escolares, na qual a diminuição do fator econômico está relacionada ao fator cultural. Conforme a visão desse sociólogo sobre a igualdade de oportunidades, Nogueira e Nogueira discorrem que os educandos “competiriam dentro do sistema de ensino, em condições iguais, e aqueles que se destacassem por seus dons individuais seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares e, posteriormente, a ocupar as posições superiores na hierarquia social” (2002, p.16).

Ao nos referirmos a esse tema, lembramos também da desigualdade de oportunidade entre os sexos na educação. Com a implantação dos Grupos Escolares, esse princípio de desigualdade foi reafirmado com a fundação de escolas específicas para meninas, apesar da criação de escolas mistas. A co-educação será uma das bandeiras dos escolas novistas mais adiante.

A proposta de escola configurada nos Grupos Escolares (início da República), que seria uma reunião de pequenas escolas em um só prédio, obteve grande repercussão em todo o país, conforme nos afirma Souza: “a escola primária tornou-se uma das principais divulgadoras dos valores republicanos; por isso, os grupos escolares tornaram-se um símbolo. Era preciso torná-los evidentes, exhibi-los, solenizá-los!” (1998, p.15-16). Mas segundo Hora (2008) no Distrito Federal existe uma peculiaridade pouco pesquisada:

no município do Rio de Janeiro, antiga sede da Corte e, com a República, Distrito Federal, a existência dos grupos escolares na forma em que eles

ficaram conhecidos no restante do país não teve o mesmo percurso histórico quanto a sua duração e nem mesmo deixou as mesmas marcas culturais. Entretanto, não é possível afirmar que por conta dessas diferenças tivemos pouca ou nenhuma influência do modelo escolar que os grupos preconizaram. Por termos sido sede do governo tivemos uma história com algumas peculiaridades (HORA, 2008, p. 2)

Dentre essas peculiaridades pudemos perceber que anteriormente ao ano de 1898, ano que é atribuído o início dos Grupos Escolares no Distrito Federal, já existiam algumas escolas que foram chamadas de Grupos Escolares ou Escola-Modelo. Fazemos essa afirmação baseada no Art. 15 do Boletim da Intendência do ano de 1898 no qual o nome dos “atuais grupos escolares passarão a chamar-se escolas-modelo”, confirmando uma provável existência dos grupos antes mesmo desta data.

Diversas mudanças são conferidas às cidades que na última década do século XIX e início do século XX foram contempladas pelo crescimento urbano. Dentre essa modernização que foi atribuída como benefício para as cidades, encontramos os grupos escolares, que se tornaram uma sinalização do progresso haver chegado a uma determinada localidade. Símbolo da modernização, os Grupos Escolares foram às instituições de ensino que de acordo com Souza “passou a celebrar a liturgia política da República; além de divulgar a ação republicana, corporificou os símbolos, os valores e a pedagogia moral e cívica que lhe era própria” (1998, p. 241).

O Grupo Escolar, tanto no Distrito Federal como em outras cidades do país, era considerado um lugar de esperança, ao qual era conferido o destino da nação, tudo era monumental, desde sua arquitetura, como um templo sagrado a ser reverenciado, o livro como uma “Bíblia” a ser seguida, e os ritos como celebrações para sua exaltação. Uma escola, “um Templo”, que inseriu na sociedade transformações densas que são observadas ainda hoje. Vê-se com clareza o quanto se afirma uma ruptura com o antigo regime monárquico e com a Igreja. Na perspectiva laica, o templo é o “Templo de Civilização” – a escola. A Bíblia (profissão de fé cristã) passa a ser outros livros didáticos ou literários. A música antes clerical passa a ser patriótica, nacionalista e disciplinadora para um projeto de civilidade. Souza (1998) ao se referir a essa nova configuração de escola, no Estado de São Paulo, afirma que:

teve implicações profundas na educação pública do Estado e na história da educação do país. Introduziu uma série de modificações e inovações no ensino primário, ajudou a produzir uma nova cultura escolar, repercutiu na cultura da sociedade mais ampla e encarnou vários sentidos simbólicos da educação no meio urbano, entre eles a consagração da República (1998, p. 30).

Nessa escola com seus valores e símbolos, nos quais suas práticas rituais tornaram-se uma declaração da admissão política e social da República, segundo é confirmado por Souza que “os exames, as festas de encerramento do ano letivo, as exposições escolares e as datas comemorativas constituem rituais e expressões da inserção da escola no tempo histórico e social” (SOUZA, 1998, p. 275).

Com a Proclamação da República, uma nova direção deveria ser dada à Instrução Pública, para que através dela fosse difundido o ideal republicano, o sentimento nacionalista e construir o caráter da nação. Para tanto, o Decreto nº 981 de 8 de novembro de 1890, conhecido como reforma Benjamin Constant, que regulamenta a Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal, foi elaborada. Logo após, em março do ano de 1892 localizamos o Regimento Interno das Escolas Municipais do Distrito Federal, no qual provavelmente foi dado início à reforma municipal.

Essa nova escola, local de propagação do ensino, procurava atender às necessidades dessa nova sociedade e desse novo momento político que estava sendo implantada a República. Para tanto, mudanças foram elaboradas no passado, e observamos que muitas dessas estão presentes ainda hoje, fazendo parte da nossa cultura escolar. Utilizamos como referência a introdução do trabalho de Souza (1998), que resumidamente apresenta as mudanças que se consolidaram com a República.

Os grupos escolares consistiram em escolas modelares onde era ministrado o ensino primário completo com um programa de ensino enriquecido e enciclopédico utilizando os mais modernos métodos e processos pedagógicos existentes na época. Conseqüentemente, eles necessitaram da produção de um novo profissional, isto é, professores com o domínio dos novos métodos de ensino. A construção de um saber e de um saber-fazer docente foi configurada a partir da imposição de modelos educacionais pelo Estado, pela fragmentação do trabalho pedagógico (a cada professor uma classe, a cada horário uma matéria) e pela redistribuição do poder no interior da escola. Por último, essa modalidade de escola primária implicou uma nova concepção arquitetônica. Pela primeira vez, surge a escola como lugar, a exigência do edifício-escola como um aspecto imprescindível para o seu funcionamento, dotada de uma identidade. A especialização dos espaços ocorreu de acordo com as finalidades do ensino, com as necessidades da completa separação entre os sexos e com as exigências da pedagogia moderna: classes, bibliotecas, museus, laboratórios, oficinas, ginásios, pátios para recreio, auditórios. A composição material dessa escola moderna e renovada pressupôs, também, o uso de novos materiais escolares, outro tipo de mobília escolar e abundante material didático. Muitas das inovações introduzidas nessa época permanecem até hoje (1998, p.16-17).

Assim como encontramos a descrição da constituição dos grupos escolares em São Paulo, podemos localizar ações semelhantes registradas em alguns Boletins da Intendência

Municipal do Distrito Federal e Decretos, o que nos orienta e ajuda a descrever a escola primária nos primórdios da República.

Em 1897⁵⁰, o Distrito Federal possuía 154 escolas oficiais, 58 masculinas, 98 femininas ou mistas; sendo que, 46 eram subsidiadas e 52 subvencionadas. Em 1903⁵¹, verificamos um acréscimo do número de escolas para 192, das quais 5 são consideradas escolas-modelo: a da Praça Onze, a da Rua da Harmonia, a da Praça Duque de Caxias, a da Praça Marechal Deodoro e a da Rua da Matriz, de acordo com o Decreto nº 844 de 19 de dezembro de 1901 (Art. 10, p. 86), no qual expressa que deverão ter no “Districto cinco escolas modelo”. Em 1905 a mesma fonte faz referência a duas outras novas escolas-modelo, uma em fase de conclusão das obras, a Escola Tiradentes, e outra no início da construção, no Largo do Estácio de Sá, com capacidade para 600 alunos.

No ano de 1908⁵², no relatório consta, que no ano de 1906 já havia 282 escolas no Distrito Federal, com um total de 37.890 alunos, e em 1909⁵³ o número de escolas-modelo já se encontrava referência a 12 no Distrito Federal, conferindo assim um considerável crescimento de escolas no início da República.

Na última década do século XIX e a primeira do século XX, caracterizam a preocupação das autoridades da instrução pública em institucionalizar o ensino público com ênfase na frequência escolar. Verificamos essa inquietação por parte dos governantes ao realizar um recenseamento no ano de 1906 alçando essas questões. Obtiveram como resultados 811.443 habitantes no Distrito Federal, sendo que 421.072 sabiam ler e 390.371 eram analfabetos, que constavam do Relatório do Prefeito Souza Aguiar.

Elaboramos uma tabela para que seja mais simples a identificação das Escolas-modelo instaladas no Distrito Federal no período da Primeira República.

Tabela 1 – Grupos Escolares ou Escolas-modelo instaladas no Distrito Federal

⁵⁰ Boletim da Intendência, Decreto nº 583 A de 14 de outubro de 1898 (p. 223).

⁵¹ Prefeitura do Rio de Janeiro. Rio Estudos 4ª parte do trabalho sobre as mensagens enviadas pelo Prefeito Pereira Passos ao Conselho Municipal do Rio de Janeiro, de 1902 a 1906, durante o governo do Presidente Rodrigues Alves (p. 6).

⁵² Boletim da Intendência, Relatório do Prefeito Souza Aguiar (p. 62).

⁵³ Boletim da Intendência de abril a junho de 1909.

ESCOLAS PÚBLICAS	FUNDAÇÃO	LOCALIZADA NO BOLETIM DE:
Escola Gonçalves Dias (Praça Marechal Deodoro)	1872	1907 – 1908 – 1909 – 1911
Escola José Bonifácio (Rua da Harmonia, 283)	1877	1903 – 1907 – 1908 – 1909
Escola Benjamin Constant (Praça Onze)	1897 (1º GE)	1892 – 1902 – 1903 – 1907 - 1908 – 1909 – 1911
Escola Tiradentes	1905	1907 – 1908 – 1909 - 1911
Escola Estácio de Sá	1906 (?)	1907 – 1908 – 1909 - 1911
Escola Basílio da Gama	1907 (?)	1907 – 1908 – 1909 - 1911
Escola José de Alencar (Largo do Machado)	Transformada em 1908	1907 – 1908 – 1909 - 1911
Escola Affonso Penna (Rua Camerino)	1908	1908 – 1909 - 1911
Escola Prudente de Morais		1909
Escola Rodrigues Alves		1909
Escola Deodoro		1909 – 1911
Escola Barth		1909
6ª Feminina do 2º distrito	Transformada em 1911	1911
1ª Feminina do 9º distrito	Transformada em 1911	1911
2ª Escola Mixta do 11º distrito	Transformada em 1913	1913
Escola Azevedo Junior (6ª Feminina do 12º distrito)	Transformada em 1913	1913

(Fonte: Boletins da Intendência do Distrito Federal)

Mas quais eram as exigências que transformavam uma instituição em Escola-modelo ou Grupo Escolar? Segundo o Decreto nº 838 de 20 de outubro de 1911, no Art. 10 “A escola primária cuja frequência média atingir a 350 alumnos, durante 6 mezes consecutivos, será considerada escola-modelo”. No Decreto nº 2.940 de 22 de novembro de 1928 (p. 106-200), em seu Art. 113 “Onde quer que haja, dentro de uma área de 2 kilometros, população em idade escolar para matricular de 300 alumnos poderá ser installado um grupo escolar”.

Interessante observarmos que em 1919 é retomada a denominação Grupo Escolar, conforme verificamos no Decreto nº 1.360, de 19 de julho de 1919 (p. 67-78) no Art. 6º no qual especifica as instituições que ministrariam o ensino primário: “a) escolas elementares; b) escolas primarias; c) **grupos escolares**; d) jardins de infancia; e) escolas primarias noturnas; f) escola complementar nocturna; g) Instituto Ferreira Vianna; h) Instituto Amaro Cavalcanti, que será opportunamente installado” (grifos nossos). Constatamos que essa denominação Grupo Escolar se manteve até o final da Primeira República, o que observamos no Decreto nº 2.940 de 22 de novembro de 1928, no Art. 96 no qual é constituído para o ensino público primário os seguintes estabelecimentos mantidos pela municipalidade: “a) escola nuclear; b) escola fundamental; c) **grupo escolar**; d) curso popular nocturno” (grifos nossos).

Para entendermos melhor como era a organização das escolas no Distrito Federal recorremos ao Boletim da Intendência de 1892 que organizou as Escolas Municipais do Distrito Federal. Esse documento detalhado apresenta uma descrição do trabalho escolar, do programa de ensino, distribuição por anos, o horário de início das aulas, da organização da matrícula, de realização dos exames finais, das festas escolares e das notas possíveis a serem dadas aos alunos, no qual discorreremos a seguir.

Conforme o Decreto de 1892, o ano escolar começará no 1º dia útil do mês de Março, terminando no dia 23 de Dezembro (Art. 9º), sendo que os exames iniciarão nos 1ºs dias de Dezembro e terminarão no dia 20 (Art. 10º), sendo o período de férias do dia 23 de Dezembro ao 1º dia útil do mês de Março (Art. 12º). São feriados os dias de festa e de luto nacional marcados pela constituição e os declarados pelo governo (Art. 13º). Essa prática perpassa quase todo o período da Primeira República, com pequenas alterações, como no Decreto nº 2940 de 22 de Novembro de 1928, há uma mudança para o período das férias escolares, conforme o Art. 133 “O anno lectivo dos grupos escolares e escolas fundamentaes vae de 1 de Março a 15 de Junho e de 1 de Julho a 15 de Dezembro”.

Essa prática do início e término do ano letivo, que descrevemos, foi mantida durante um século, se tornando parte da cultura escolar, sendo modificado apenas com a LDBEN 9394/96, quando foi acrescentado o mínimo de duzentos dias letivos, obrigando assim as instituições escolares iniciarem as aulas no mês de Fevereiro.

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

O emprego do tempo passou a ser um elemento muito importante para a divisão do trabalho didático. Seria necessário fixar o início, término das aulas e o horário de descanso, no qual as aulas diurnas começavam às nove e meia da manhã, e terminavam às duas horas da tarde, tendo um horário de recreio.

Conforme Souza (1998) investigou, a divisão do tempo escolar se deu porque os conhecimentos científicos acumulados na segunda metade do século XIX destacavam que a criança necessita de intervalos de descanso para que tenha atenção nas atividades consideradas “essenciais”, no qual “os exercícios são geralmente intercalados de marchas entre bancos, de canto ou de ginástica, que constituem verdadeiros períodos de recreio, em que as crianças descansam o espírito, predispondo-se para novos exercícios” (1998, p. 58).

Para a marcação do tempo escolar como exemplo de disciplina, “ordem e progresso”, observamos que do mesmo modo como as igrejas chamam os fieis através do repicar dos sinos, a escola através do sinal (sino), convoca os alunos para a entrada, o recreio e a saída. Segundo Souza (1998, p. 137), “o tempo escolar se expressa também como tempo disciplinar: respeitar horários e cumpri-los, cada coisa a seu tempo certo, preciso. Dessa forma, a criança aprende a concepção cultural do tempo que regulamenta a vida social”.

A utilização do tempo escolar foi tanto para fixar e instituir “ritmos” e “intervalos” na jornada escolar, como entrada e saída do colégio e o recreio, como para racionar o conteúdo programático em disciplinas, acarretando uma hierarquização, na qual o tempo empregado seria diretamente proporcional a sua importância. No quadro de horários para os Grupos Escolares do Distrito Federal no ano de 1913⁵⁴, observamos essa hierarquização, na qual para os “cânticos” eram designados apenas 10 min., para a “gymnastica” 15 min., como também para o recreio, 30 min. para “historia natural, geographia, lições de coisas e desenho”, para “arithmetic” e “exercicios escriptos” 45 min., e finalmente para “leitura e exercicios oraes” 50 min.

Como havíamos observado através do quadro de horários do ano de 1913, cinco dias da semana eram destinados aos trabalhos escolares, tendo o Domingo como dia de descanso, e a 5ª feira sem aulas, tradicional no Império. Portanto, esse calendário foi alterado no ano de 1914⁵⁵ no qual constatamos o acréscimo desse dia da semana como dia de atividade escolar. Não demorou muito essa decisão retroceder, através do Decreto nº 1416 de 9 de abril de 1920, no Art. 2º “As aulas funcionarão diariamente excepto aos domingos e quintas-feiras⁵⁶ e dias de feriados por lei, durante o tempo marcado pelo horário oficial aprovado ou modificado annualmente pelo diretor Geral”.

Já no final da Primeira República verificamos a configuração de uma nova cultura escolar que permanece até os nossos dias, a permanência da criança na escola. No Decreto nº 2940 de 22 de novembro de 1928, no Art. 132 “O dia letivo dos grupos escolares e escolas fundamentaes é de 4 ½ horas, tanto nas de um turno como nas de dois, com uma interrupção de vinte minutos para recreio”. Essa prática ainda hoje é muito utilizada para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

⁵⁴ Anexo B. Decreto n. 932 de 3 de Abril de 1913.

⁵⁵ Anexo B. Decreto n. 981 de 2 de Setembro de 1914.

⁵⁶ Em nossas investigações no grupo de pesquisa sobre Grupos Escolares no Rio de Janeiro (UNIRIO) desde 2005, vimos observando nas diversas fontes primárias desde o Império, a observância da 5ª feira, entretanto até o momento não temos uma justificativa para a escolha desse dia da semana ser considerado um “dia de guarda”.

Outro elemento é a divisão por etapas do ensino primário, que passou a dividir-se em 3 cursos a partir do Decreto nº 38 de 9 de maio de 1893, no Art 9º: “o ensino nas escolas primarias do 1º gráo, que abrange três cursos (elementar, médio e complementar), sendo que conforme o Art. 15 do Decreto nº 838 de 1911, “Nas escolas-modelo, alem das classes: elementar e média, haverá para estudo pedológicos, sub-classes especiaes, de creanças hygidas e de retardadas”. No mesmo Decreto, no Art. 13, parágrafo único, encontramos discriminado que “cada classe será dividida em tantas sub-classes, quantas forem necessárias para a ministração do ensino, não devendo a sub-classe constar de mais de 30 alumnos”.

Sobre a organização da matrícula, ficam privados dela; os não vacinados; os menores de 6 anos; os maiores de 11 anos sendo do sexo masculino para as escolas mistas; e os menores de 11 e maiores de 15 anos para as escolas diurnas do sexo masculino; e os menores de 15 anos para as escolas noturnas, os que sofrerem de moléstias “contagiosas ou repugnantes”. A necessidade de se pensar novas bases para a construção de uma nacionalidade brasileira levou a uma crescente valorização do discurso científico, no qual a sociedade deveria ser vista como um corpo que seria normatizado, saneado, higienizado para atingir a civilidade.

O governo republicano nesse período tinha como finalidade “educar” o povo, além de um dever havia um interesse, garantir ao indivíduo a posse da liberdade, elemento fundamental para a existência da República. Seria essencial desenvolver na criança o hábito de refletir, de empregar bem o tempo e o amor ao trabalho. As instituições escolares seriam uma das responsáveis por ensinar princípios de regras específicas aos alunos, os conhecimentos científicos que deveriam ser à base da educação, e a educação cívica que deveria garantir a integração política do país inculcando nas crianças ideias e sentimentos necessários à essência da nacionalidade. Segundo Hora (2008), o currículo dos Grupos Escolares no Distrito Federal no final do século XIX atingiu um espaço proeminente na política e uma ferramenta essencial para o progresso da nação, e a escola primária uma exigência constitucional.

Outros dados encontrados foram os conceitos que foram utilizados para os exames das escolas primárias e a Escola Normal com menção de resultados finais: aprovado plenamente, aprovado simplesmente, aprovado com distinção e reprovado. As notas empregadas significam o aproveitamento e conduta do aluno sendo considerados os seguintes conceitos: ótima, boa, sofrível, má e péssima.

O programa de ensino e a distribuição por anos são descritos com detalhes para cada “saber escolar”. Segundo Hora ao se referir aos saberes escolarizados e a sua legitimação afirma que:

o modelo de escola que se instituiu nas sociedades modernas pautou-se por uma forma de organização e seleção de conteúdos, de saberes que passam a ser “os saberes escolarizados”. A forma que se legitimou está presente numa determinada configuração de currículos que têm em comum a seriação, a classificação de crianças e jovens e a distribuição de conteúdos hierarquizados e legitimados como “os conteúdos” que merecem ser veiculados para todos com objetivo de modelar determinado comportamento desejado e esperado pela sociedade (2008, p. 5).

Em suma, no Decreto nº 38 de 9 de maio de 1893 que regulamenta o ensino público no Distrito Federal, no Art. 9º para o programa de ensino para as escolas primárias de 1º grau compreendia em:

leitura, escripta e ensino practico da língua materna; contas e cálculos, aritimética práctica até regra de três, mediante o emprego, primeiro dos processos espontâneos e depois dos processos systemáticos; systema métrico precedido dos estudos de geometria pratica (tacymetria); elementos de geographia e historia, especialmente do Brazil; lições de cousas e noções concretas de sciencias physicas e historia natural; instrucção moral e cívica; desenho; cantos escolares e patrióticos em tecitura apropriada para crianças de 9 a 14 annos; gymnastica e exercícios militares; trabalhos manuaes; trabalhos de agulha (para meninas); noções de agronomia (para meninos) (p. 25-26).

Para as escolas primárias de 2º grau distribuído por três anos de estudos compreendia em:

calligraphia; portuguez; elementos da língua francesa; mathematica elementar; geographia, especialmente do Brazil; história, especialmente a do Brazil; elementos de physica, chimica e historia natural applicaveis às industrias, à agricultura e à hygiene; noções de economia, política e direito pátrio; desenho de ornato, paisagem, figurado e topographico; musica; gymnastica e exercícios militares; trabalhos de agulha (para as meninas) e trabalhos manuaes (para os meninos) (p. 26).

Analisando os programas curriculares adotados nesse Regulamento podemos perceber que o ensino estabelecia distinções em relação aos sexos, ou seja, algumas disciplinas eram específicas para meninos (“noções de agronomia e trabalhos manuais”) e outras para meninas (“trabalhos de agulha”). Infelizmente essas distinções não existiam em relação à prática do canto, conforme denuncia a Gazeta Musical na qual os cânticos que eram “escriptos em tecitura inacessível ás creanças, sobre assumptos sem attenção á differença dos sexos, assim

é que ouvimos meninas cantando rataplans, fanfarras, hymnos de guerra, tudo n'uma gritaria mais para ensurdecer do que para deleitar” (1891, p. 4). A relação hierárquica entre gêneros ficava claramente expressa nos decretos, na qual a formação das meninas privilegiava as atividades domésticas como ideal para a sua instrução. E em relação aos cânticos pouco se preocupavam na escolha do repertório como observamos quanto à tessitura apropriada para as meninas.

Com a análise da descrição dos programas para as escolas primárias, logo no primeiro constatamos um enciclopédico, com diversas disciplinas. Mas, tínhamos professores qualificados para todas essas disciplinas? Seriam ministradas aos alunos todas essas disciplinas de acordo com o que era designado nos programas escolares? O que realmente era esperado da escola? Segundo Souza (1998) ao que se refere ao estado de São Paulo, “nem mesmo a escola graduada foi capaz de resistir à força da tradição. Ler, escrever, contar, a tríade balizada com os ideais do ensino intuitivo” (1998, p. 213). Apesar dessa contradição, no qual encontramos programas extensos, mas na prática, o que realmente importava era a leitura, a escrita e os cálculos. Portanto, conforme Souza, essa prática “não desfigurou o caráter eminentemente renovador e o significado político e cultural de um programa enciclopédico que se teimava em implantar” (SOUZA, 1998, p. 213).

Podemos perceber que a proposta de instruir a população brasileira provinha do período do Império, no qual o Brasil assemelhava-se em um “mar de analfabetos”, que conforme o Censo de 1872, apenas quase 20% da população masculina eram alfabetizados (Carvalho, 1990).

Diante dessa realidade do Império, a escola primária da República incluiu como mecanismo estratégico à “escola para todos”, conforme o Decreto nº 981 de 1890 no Art 2º: “a instrução primaria, **livre, gratuita e leiga**, será dada no Districto Federal em escolas publicas” (grifos nossos), deste modo, a escola idealizada na República tinha como objetivo a inclusão social para aquisição de valores determinados para a obtenção da ordem, do progresso, do amor à pátria e o respeito às autoridades.

Neste sentido o acréscimo nas disciplinas oferecidas era impreterível, conforme observamos no Decreto nº 838 de 1911, no Art. 11, as disciplinas “grammatica; systema monetário brasileiro e dos principaes paízes; noções de cosmographia, história do Districto Federal; direitos e deveres da mulher; deveres dos funcionários públicos e noções de hygiene individual” foram acrescentadas ao programa em vigor. Portanto, a construção da escola primária na Primeira República, não foi uniforme, indiferenciada ou contínua (FARIA FILHO, 2000).

Neste sentido, essa realidade demonstra uma perspectiva em elaborar um programa que contenha elementos essenciais para a prática docente, procurando homogeneizar a escola da República. Elemento esse que percebemos nesse período, na qual a escola apresentava uma heterogeneidade principalmente em suas práticas. A escola não constituía uma instituição natural, como observamos em nossa época, não formalizada em sua organização e funcionamento, como é apresentada hoje. Para tanto, observamos a preocupação das autoridades em estabelecer normas e regras a serem seguidas, para que essa homogeneidade viesse a ocorrer para a consolidação das ideias republicanas.

Trabalhar com esta hipótese nos remete às práticas pedagógicas, dos sujeitos e dos conhecimentos escolares (FARIA FILHO, 2003) que dizem respeito à construção da escola primária na Primeira República. Partir destes pressupostos, nos traz indagações acerca do funcionamento, dos métodos pedagógicos, dos recursos, do material didático, das disciplinas efetivamente ministradas e tantos outros que fazem parte da constituição escolar.

Entendemos que para a consolidação de uma outra escola, diferente da realidade do início da República, seria necessário o fator tempo para que houvesse a concretização dessa nova escola da República. Mas já nos anos finais da Primeira República observamos ideias novas, como podemos observar no Decreto nº 2298 – 21 de janeiro de 1926 da Escola Normal, na qual a escola “deixa” de ser, ou melhor, tem-se a intenção que seja uma escola que ultrapassa o degrau de “ler, escrever e contar”.

a escola torna-se alguma coisa mais do um estabelecimento onde apenas se aprende a ler, escrever e contar: faz-se o laboratório da educação physica, velando pela saúde; da educação profissional, dirigindo para o trabalho; da cultura moral e cívica, orientando nos deveres, em relação com a pátria e com a humanidade. [...] O alumno aprenderá, o mais possível, observando, experimentando e fazendo.

Para tanto, seria necessário “o mestre capaz”, utilizando ferramentas que aproximem “a escola da vida real”, fazendo “com que dentro de classe se aprenda a viver, e seja a vida de todos os dias o material com que a escola trabalhe”. Mas não entendemos que a realidade do aluno o que seria evidenciado, trabalhado, mas sim, os ideias estabelecidos pelos governantes. Perante isso, a organização dos programas escolares era explícita quanto a utilização da “educação moral que utilize todos os meios de impressionar o espírito da creança no sentido de gerar e despertar a consciencia do dever”, como também a “educação cívica, por meio do exemplo constante e da realização oportuna de cerimônias, capazes de estimular e desenvolver sentimentos de civismo, imprimindo-se ao ensino das matérias mais suceptiveis de recebê-lo, caracter marcadamente brasileiro” (Decreto nº 2.940, 1928). Todas as ocasiões

deveriam ser aproveitadas para instruir, inculcar hábitos e cultivar o sentimento nacionalista, seja na música, na ginástica, na instrução moral e cívica, quanto em todas as outras disciplinas a capacidade de transformar os conteúdos em ensino de civilidade.

Além dos programas de ensino, os Grupos Escolares deveriam adotar as mesmas prescrições legais quanto ao método. Qual o método que deveria ser empregado nas escolas do Distrito Federal? Conforme o Decreto nº 38 de 1893, no § 1º, “em todos os 3 cursos será de preferência empregado o **metodo intuitivo**, servindo o livro de simples auxiliar e de acordo com os programmas minuciosamente especificados” (grifos nossos).

O método intuitivo, também conhecido como lições de coisas foi idealizado com a finalidade de minimizar a ineficiência do ensino diante da discordância das reivindicações sociais em meados do século XIX, sendo elaborado inicialmente a partir de “dois manuais didáticos”, exemplares do método de ensino intuitivo. O primeiro deles, “*éthode intuitive – Exercices et travaux pour lês enfants selon la méthode et lês procedes de Pestalozzi et de Froebel*” (VALDEMARIN, 2006, p. 88). E “o segundo manual analisado é *Primeiras lições de coisas*, de Norman Allison Calins” (Idem, p. 89), material esse traduzido por Rui Barbosa, contido no volume 13 das Obras Completas de Rui Barbosa, publicado em 1886.

Com o emprego desse novo método, o intuitivo, materiais didáticos foram elaborados e disseminados como também mobiliários escolares, com a intenção de serem recursos para a elaboração de atividades diversas, deixando o “velho livro de textos para serem memorizados”. Conforme Valdemarin, “os materiais didáticos difundidos nesse período compreendem caixas para ensino das cores e das formas, gravuras, coleções, objetos variados de madeira, aros, linhas, papéis etc.” (2006, p. 91), “podendo ser compreendida a utilização dos jogos, cantos e brincadeiras como estratégia adequada para a produção do conhecimento” (p. 117). O embasamento desse método consistia em propiciar condições para a aquisição de conhecimento através dos sentidos e da observação, partindo do particular para o geral, do simples para o complexo, do concreto para o abstrato.

Segundo Rui Barbosa (1946), o método que deveria ser adotado seria o Método Intuitivo, que para ele, seria o único apropriado para as práticas pedagógicas do seu tempo. A Reforma Leôncio de Carvalho, desde 1879, já havia adotado formalmente esse método de ensino. Segundo Schelbauer foi nesse período, através

das Exposições Internacionais, dos Congressos Pedagógicos, dos Relatórios Oficiais, além dos compêndios e manuais de ensino, que o conhecimento em torno do ensino intuitivo foi colocado em circulação, associado à idéia de que ele se constituía em um instrumento capaz de reverter a ineficiência do

ensino escolar e o método mais apropriado à difusão da instrução elementar entre as classes populares. Com esta roupagem, desembarcou na realidade brasileira como um saber pedagógico que traduzia as expectativas de renovação educacional que os intelectuais ilustrados acreditavam poder modificar o cenário da nação, modernizando-a por meio da educação (SCHELBAUER, 2006, p. 19).

O método intuitivo foi uma ferramenta utilizada para renovar o ensino “de acordo com os padrões educacionais considerados os mais modernos na época. O método intuitivo foi o símbolo dessa renovação e modernização do ensino” (SOUZA, 1998, p. 159).

O método intuitivo explorava a percepção, a observação e a intuição do aluno como ferramenta para a aprendizagem, substituindo a prática fundamentada na memorização, na palavra, no caráter abstrato. Conforme Valdemarin “devido ao uso dos objetos, à observação e ao resultado projetado, este método é considerado por seus propositores como sendo concreto, racional e ativo” (2006, p.77).

Concluimos, portanto que, o método intuitivo “contribuiu sobretudo para a construção de uma representação sobre a escola primária fundada nos princípios da aquisição do conhecimento pela observação e pelo meio” (SOUZA, 1998, p. 170). Mas segundo a autora, mesmo que não tenha atingido os objetivos plenamente, “esse método, ao menos, deixou enraizados na cultura da escola primária alguns princípios que vêm sendo reafirmados” (1998, p. 170), como “o apelo à experiência e à observação, o estímulo à curiosidade da criança, a organização do programa partindo do concreto para o abstrato, do simples para o geral, do conhecido para o desconhecido” (1998, p. 170).

A música fazia parte juntamente com as outras disciplinas do programa de ensino, que procurava desenvolver as “faculdades mentais, o aprimoramento constante do raciocínio, a capacidade de observação e a educação dos sentidos” (JARDIM, 2003, p. 55). Para tanto seria necessário “o desenvolvimento físico, proporcionado pelo aprimoramento e domínio gradativo dos órgãos do aparelho auditivo, fonador, respiratório, permitiriam a aquisição de uma consciência física pela prática do perceber, ouvir, emitir, controlar” (2003, p. 55).

Souza ao discorrer sobre a metodologia e os programas das escolas preliminares de São Paulo no final do século XIX, aponta que a música sofreu uma grande influência americana, afirmando que:

no 1º ano, adotava-se o método americano denominado *Tonic-solfa*⁵⁷, compreendendo o ensino das notas musicais. Em 1895, a escola adotou, no

⁵⁷ O método Tonic-solfa tem seus fundamentos no sistema hexacordal (Cf. Lovelock, 1987 e Dicionário Grove, 1994), elaborado por Guido D’Arezzo na Idade Média, que evitava a entoação do sétimo grau (SI), que além da dissonância provocava o trítone, chamado na época de *diabolus in musica* (JARDIM, 2003, p. 61).

2º ano, o sistema denominado *Galin-Paris-Chevé*⁵⁸, segundo o qual as notas musicais eram representadas por sete algarismos, facilitando o solfejo por meio de exercícios escritos (SOUZA, 1998, p. 193).

Acompanhando Souza, ao se referir ao ensino da leitura, ao método da “palavração⁵⁹”, entendemos que “fazia parte dos métodos analíticos⁶⁰ do ensino da leitura, considerados mais modernos e mais racionais” (1998, p. 195). Esse método é citado para o ensino de música para as escolas primárias no regulamento do ano de 1917 no Art. 6º do Distrito Federal, indicando que:

a Musica, que educa o ouvido e o sentimento, é aqui principalmente destinada aos cânticos escolares; será, pois, ensinada pelo methodo mais fácil, o **analytico**, com exercícios preliminares de gynastica respiratória, emissão perfeita dos sons, educação do ouvido, por meio do canto de melodias populares, editados seguindo-se as representações graphicas dos sons, gradativamente introduzidas as noções e ensaio de compasso, intervallos, valores relativos das figuras, acordes, **solfejos com os dedos**, leitura musical, regência de côros. Além dos exercicios graphicos, haverá freqüentes exercícios de educação do ouvido, empregados o harmônico e o piano para acompanhamento. As canções escolares, os hymnos patrióticos, formarão a principal erudição musical do alumno-mestre (p. 262, grifos nossos).

Ao se referir “solfejos com os dedos”, nos reportamos a monossolfa⁶¹ que conforme Jardim é:

O conjunto dos fundamentos melódicos com a comunicação gestual constituiu o método Tonic-solfa, que no Brasil, serviu de modelo para a elaboração do método analítico denominado *O ensino da música pelo Methodo Analytico*, publicado em 1912, de autoria do maestro Carlos A. Gomes Cardim e do maestro João Gomes Jr. Este método foi adotado oficialmente nas escolas públicas de São Paulo em 1912 (2003, p. 64).

O método analítico de Carlos Gomes Cardim para o Distrito Federal foi oficialmente adotado nas escolas públicas no ano de 1917 como observamos anteriormente. Esses dados

⁵⁸ No Brasil, o sistema Galin-Paris-Chevé é também conhecido pela denominação de Tonic-solfa (JARDIM, 2003, P. 61).

⁵⁹ O método da palavração fazia parte dos métodos analíticos do ensino da leitura, considerados mais modernos e mais racionais. Tais métodos partiam da palavra para a decomposição analítica de suas partes ou elementos – sílabas e letras (SOUZA, 1998, p. 195).

⁶⁰ Os métodos analíticos acompanhavam as premissas do método intuitivo, partindo do concreto para o abstrato e seguindo a seqüência lógica do pensamento infantil. Nesse caso, a palavra era mais significativa e concreta para a criança (SOUZA, 1998, p. 195).

⁶¹ Gios (1983) atribui a Sarah Glover a criação do “manossolfa”, que, de acordo com Sinzig (1959) consistia em atribuir a cada articulação da mão um som musical. “Os alunos que dominavam a manossolfa, no rigor da palavra, liam os intervallos e as escalas dos dedos” (p.356). A manossolfa é um recurso que favorece a correlação entre o movimento e a memória da melodia, numa simbolização plástica destes movimentos (JARDIM, 2003, p. 63). Ver Anexo E letra C.

são considerados relevantes pelo fato de notarmos um avanço e uma preocupação com a metodologia aplicada ao ensino de música. Preocupação essa fundamentada na urgência e na necessidade de simplificação do ensino de música.

A utilização destes sistemas é eficiente para iniciar, rapidamente, a compreensão e a prática dos princípios elementares da música, como noções de leitura para o canto de melodias simplificadas compostas por ritmos simples; reprodução de células rítmicas com poucas subdivisões para instrumentos de fanfarra e pequenas seqüências melódicas para instrumentos de sopro, que eventualmente componham um naipe na estrutura da fanfarra. Contudo, são insuficientes para uma aplicação mais elaborada no contexto musical. Os métodos se apóiam e se utilizam dos recursos naturais e instintivos do ser humano relacionados à percepção sensorial, a memória, a percepção auditiva dos sons e a capacidade de reproduzi-los, que encontram nas propostas da educação intuitiva e dos sentidos a fundamentação filosófica que difundiu essas idéias não apenas na França, mas em outros países da Europa, nos Estados Unidos e no Brasil (JARDIM, 2003, p. 64).

Trabalhando as relações entre o método intuitivo e o método analítico, percebemos que o método analítico não abandona o método intuitivo, ao contrário, é uma tentativa de concretizá-lo. A análise do método analítico é feita daquilo que está mais perto da criança, do concreto e parte para o que está mais abstrato, da menor complexidade para a maior complexidade. Da motivação primária (as experiências, as sensações) para a produção de conhecimento.

Observamos, portanto, que não somente a metodologia a ser aplicada sofrera mudanças, juntamente com os programas de ensino, mas também a formação dos professores, a profissionalização do magistério, seria a essência das reformas que estavam servindo de base para toda a organização do ensino primário no Distrito Federal. Segundo Souza:

a importância dada à educação popular nesse período propiciou a constituição de representações sobre a profissão docente nas quais o professor passou a ser responsabilizado pela formação do povo, o elemento reformador da sociedade, o portador de uma nobre missão cívica e patriótica. Era pelo professor que se poderia reformar a escola e levá-la a realizar as grandes finalidades da educação pública” (1998, p. 61).

Quem eram esses profissionais da educação que, exerciam o seu ofício nas escolas primárias, apesar das diversas mudanças ocorridas nesse período? Como se dava a formação dos professores?

No processo de uma nova cultura escolar, os grupos escolares produziram uma nova distribuição do trabalho didático, surgindo deste modo, uma nova categoria profissional, o diretor escolar. Segundo Souza (1998, p. 84), “O diretor era o guardião da ordem e da

disciplina, tanto dos professores quanto dos alunos”. Para tanto, os diretores terão o direito de morar no edifício da escola (1898, §1º); “e os directores de escolas-modelo, só serão vitalícios ao cabo de cinco annos de effectivo exercício, descontadas as licenças, faltas justificadas ou não a serviços estranhos ao professorado” (Art. 29).

De acordo com o regulamento da instrução pública do Distrito Federal de 1893, no Art. 8º, a regência das “escolas primárias de meninas só podem ser dirigidas por professoras; as de meninos sei-o-hão indistinctamente por professores ou professoras”.

Além do diretor escolar, conforme o Decreto nº 84 de 1901, incluíam também o professor Adjunto estagiário (normalista diplomado ou não); professor Adjunto efetivo (só poderia ser nomeado se tivesse estagiado no mínimo um ano); professor adjunto de 2ª Classe (deveria ter idade acima de 15 anos, atestado de exame final no curso das escolas primárias), seria um professor leigo; e os professores Catedráticos, que segundo o Art. 21 poderia morar com sua família no prédio da escola se houvesse acomodações suficientes, caso não seja possível, receberá um auxílio para o aluguel de 150\$ para prédios urbanos e 70\$ para os suburbanos.

Uma nova nomenclatura é utilizada no Decreto nº 838 de 1911, no Art. 90 quanto o pessoal docente primário: a) diretores de escolas-modelo; b) professores catedráticos; c) professores adjuntos de 1ª classe; d) professores adjuntos de 2ª classe; e) professores adjuntos de 3ª classe; f) professores de escolas noturnas; g) coadjuvantes do ensino.

Nesse momento encontramos também as suas atribuições, quanto ao professor catedrático seria responsável pela direção geral e a fiscalização da escola e do ensino, lecionar uma classe, manter a ordem e a disciplina, assinar os certificados de promoção; os professores adjuntos deveriam cumprir o programa e fazer a escrituração da escola, caso fosse solicitado; e aos coadjuvantes do ensino seriam responsáveis em lecionar as aulas noturnas e substituir os professores nos impedimentos e faltas, como também fazer a escrituração da escola quando for dada tal incumbência (p. 146). No ano de 1914 observamos apenas um acréscimo quanto o pessoal docente, no Decreto nº 981, no Art. 86 o Auxiliar de ensino.

No final da Primeira República, esse quadro fica mais extenso, conforme o Decreto nº 2298 de 21 de janeiro de 1926 (p. 45) no qual conferimos as seguintes funções para os profissionais da educação: diretores de escola, adjuntos de 1ª classe, adjuntos de 2ª classe, adjuntos de 3ª classe, diretores de Jardim de Infância, adjuntos de 1ª classe de Jardim de Infância, adjuntos de 2ª classe de Jardim de Infância, professores de escola noturna, coadjuvantes de ensino, dentistas contratados, enfermeiras escolares e inspetores de escolas primárias.

Constatamos que para se atingir os cargos de maior *status*, a formação era fundamental. Segundo Souza (1998, p. 70) além da formação, “dois outros critérios condicionaram o recrutamento no magistério primário: a competência legitimada por meio de concursos e a interferência política”. Portanto, como eram nomeados os professores? Como eram as regras para os concursos? E as promoções como se davam?

Conforme o Decreto n. 777 de 20 de outubro de 1900, no Art. 1º, § 1º “As cadeiras vagas serão promovidas na razão de $\frac{1}{4}$ por normalistas diplomados pelo regulamento de 1881, $\frac{1}{4}$ por normalistas diplomados pelo regulamento de 1893, e $\frac{1}{2}$ por normalistas diplomados pelos demais regulamentos”; §2º “Serão dispensados de concursos os normalistas diplomados pelo regulamento de 1881, sendo as nomeações feitas por antiguidades de diplomas, dentre os diplomados do mesmo anno a escolha será feita por antiguidade de serviço effectivo ou interino ou em regência de escola”.

É de fundamental relevância apontarmos que no Boletim da Intendência de 1913, no Art. 17 verificamos que: “Os grupos escolares poderão ter, além do pessoal docente, mestras ou contra-mestras de costura e **regentes de musica**” (grifos nossos).

É possível identificar que, no Decreto nº 838 de 1911, no Art. 95, o provimento aos cargos do magistério primário obedecerá as seguintes disposições: a) promoção a diretor da escola modelo será feita exclusivamente por merecimento, é considerado cargo de confiança; b) os professores catedráticos serão nomeados dentre os adjuntos de 1ª classe; c) os adjuntos de 1ª classe serão nomeados dentre os adjuntos de 2ª classe, e os desta classe, dentre os adjuntos de 3ª classe, mas para que ocorra essa promoção, deverão ter exercido 2 anos de efetivo exercício da função; d) os adjuntos de 3ª classe serão nomeados mediante concurso; e) o professor de escola noturna será nomeado por promoção dentre os coadjuvantes de ensino; f) o coadjuvante de ensino será nomeado mediante concurso. Este Decreto é uma revolução administrativa para a escola e para o magistério. Mudam as categorias funcionais para o magistério, extinguem determinadas classes, criam outras, como também estabelece que deverá prestar concurso os não habilitados, dando um prazo para a habilitação.

Como eram as seleções e os concursos para o magistério desta escola republicana?

Conforme Souza (1998, p. 70), “o concurso público para ingresso na carreira do magistério foi instituído em 1892. [...] Para se inscrever o candidato deveria ter completado 18 anos, apresentar atestado de moralidade e, no caso de não-diplomado, ter exercido por 5 anos o magistério”.

Para poder participar do concurso, o candidato deverá comprovar a sua atuação no mínimo de um ano de prática escolar; ser maior de 16 anos e menor de 30 anos; e passar por uma inspeção médica (1911, Art. 96, § 4º).

O concurso deverá quatro provas, sendo elas: oral, escrita, teórico-prática e de prática escolar (Idem, § 5º), caso fossem comprovado a inabilitação em qualquer prova, o candidato seria excluído do concurso (§ 10º).

Estes regulamentos prescreviam as condições para o ingresso no magistério público, medida essa, que garantiria o ingresso de docentes provendo as possíveis vacâncias.

Os concursos públicos, principalmente os destinados aos grupos escolares, eram muito disputados pelos professores, conforme Souza porque “os grupos escolares ofereciam melhores salários e melhores condições de trabalho; além disso, eram consideradas escolas de qualidade e de grande prestígio social que se estendia ao corpo docente” (1998, p. 73).

Quantos eram os professores em exercício? Havia muita carência de professores?

Em 1893, início da República, havia apenas 144 escolas no Distrito Federal, cada uma com o seu docente. Verificamos um acréscimo, logo nos primeiros anos do século XX. Em 1903, portanto, dez anos após, eram 192 escolas. Em 1893 havia 301 professores adjuntos, em 1903 são 415, sendo 250 efetivos, 200 estagiários e 15 de 2ª classe (p. 65). Acreditamos que esse número ainda era pouco para suprir o número de escolas que estavam sendo estabelecidas durante as primeiras décadas da República, esses professores se tornaram “faróis da civilização”. Conforme Souza exalta a essa profissão que estava cada vez mais se consolidando. “Eles fizeram da atividade de ensinar um ofício, um trabalho e uma arte. Eles contribuíram para a dignificação da profissão do mestre, produziram práticas, modelaram estratégias de grupo, consolidaram um determinado modo de vida profissional, além de condutas e mentalidades” (1998, p. 75).

Quem eram os alunos das escolas do Distrito Federal?

Temos pouco conhecimento sobre eles, apenas números para expressar. Conhecemos através do Boletim de 1903 que das cinco escolas-modelo, a matrícula foi considerável. “A da praça 11 de Junho (Benjamin Constant) teve 813 alunos; a da Rua da Harmonia, 283; a da Praça Duque de Caxias, 213; a da Praça Marechal Deodoro, 200 e a da Rua da Matriz, 159” (p. 66).

Uma classe não poderia conter mais de 30 alunos conforme o Decreto de 1893, chegando em 1928 esse número máximo fixado em 40 alunos (Decreto 2940, Art. 134). Caso o número de matriculados exceder a lotação do prédio escolar, poderá funcionar em dois

turnos, separados por um intervalo de meia hora, no mínimo (1913, Art. 13), práticas essas que ainda são observadas em nossos dias.

Naquela época, era proibido privar o aluno do recreio, retirá-lo de sala por estar perturbando a classe, ou até mesmo retê-lo na escola após o término das aulas, conforme o Art. 145 de 1928. Sabemos pouco sobre como ocorriam essas situações, mas entendemos que eram práticas efetivas na escola, marcas essas que se realizam ainda hoje.

Para que os alunos pudessem se matricular no 2º “gráo”, era exigido o certificado do 1º “gráo” ou aprovação no exame especial de admissão (1893, Art. 12º); a cada final de ano letivo, haverá o exame final (Art. 13º); após a conclusão do 1º e 2º “gráos” o aluno poderá entrar na escola normal e nas escolas profissionais sem precisar passar por uma seleção (parágrafo único).

Estamos diante de prescrições legais concernentes a exames, a seleções, aprovações, exclusões, que a escola primária estabeleceu. A cultura escolar reafirmada por fatores diversos, com caráter “excludente e seletivo”, que de acordo com Souza (1998) expressa:

a racionalidade da organização pedagógica com base na classificação dos alunos, as exigências normativas e os impositivos de controle sobre os profissionais da educação, as normas de excelência escolar negociadas no interior da escola e validadas fora dela; e, por certo, a formalidade do ritual do exame nos primeiros tempos. De forma paradoxal, a escola republicana, cujo projeto civilizador visava atingir o conjunto da sociedade, expôs prontamente seu caráter excludente e seletivo. Cerca de um século depois, ainda buscamos demovê-la disso (1998, p. 252-253).

Os republicanos apesar da fundamentação dos Decretos e Regulamentos apresentarem uma concepção de escola democrática, para todos, os exames foram às ferramentas adotadas tanto para dar um caráter rígido e criterioso, mas acabou se tornando excludente e elitista.

A Reforma da Instrução Pública no ano de 1911 dedica grande parte do texto em normatizar os exames para a instrução primária. O Decreto nº 820, de 1ª de fevereiro de 1911, regulamenta os exames públicos a serem realizados conforme o Art. 8 do Decreto nº 844 de 19 de dezembro de 1901: “são instituídos dous certificados de estudos primários: um de curso médio e outro de curso complementar”. No Art. 1º de 1911 confirma que “haverá dois exames finais de curso complementar e de curso médio. O primeiro em dezembro (para alunos das escolas municipais) e o segundo em fevereiro, para estranhos e alunos das municipais que não tenham feito o primeiro”. Os exames começarão logo no primeiro dia do mês de dezembro de modo a terminar no dia 20 (1892, Art 10º).

No Decreto de 1911 estabelece que para os exames deverão constar três provas: escrita, prática e oral (Art. 4º), sendo que a prova escrita terá 3 questões de aritmética e 2 de sistema métrico, sendo de caráter eliminatória (Art. 7º); após a aprovação na prova anterior, haverá a de português que também será eliminatória (Art. 8º); sendo aprovado nas provas escritas, passarão para a prova prática de cartografia e desenho que consistirá em traçar uma figura geométrica de acordo com o enunciado da “banca” e traçar e nomear os acidentes físicos no mapa do Brasil sorteados na ocasião (Art. 9º); e finalmente a prova oral que consistia em: leitura correta e expressiva, análise léxica de um trecho sorteado; sinônimos e antônimos, derivação de palavras compostas; um ponto de geografia do Brasil, um de história, um de aritmética e um de ciências físicas e naturais (Art. 10º). A classificação dos exames para comprovação das notas deveria ser estabelecida os seguintes graus: 0 (reprovado); 1 a 5 (nota sofrível); 6 a 9 (nota boa ou plena); 10 (nota ótima ou distinção), portanto, o aluno que não conseguir nas provas escritas e práticas, média superior a 2 (dois) será eliminado, ocorrendo o mesmo para a média oral (Art. 28).

Esse sistema de classificação, de aprovação e de reprovação passou a ser disseminada, fazendo parte da cultura escolar, tornando-se elemento de grande valor social, portanto, determinando o “sucesso ou o fracasso do aluno”. Para comprovar essa importância social, “a sessão era acompanhada pelos pais e pela população. Os resultados nominais publicados nos jornais da cidade. O mérito individual era enfatizado e os melhores alunos, destacados e premiados” (SOUZA, 1998, p. 244). Deste modo, isentava de certa forma, o eventual ato de julgamento do aluno pelo professor, sendo legitimado através do acompanhamento pela população e pelo poder público. Essas ponderações não apenas avalia o aluno, mas também a qualidade do ensino da instituição que ele estuda.

Para a Escola Normal, o Decreto nº 2.940 de 1928 especifica que haverá prova prática nos exames de geografia, física, química, história natural, anatomia e fisiologia humana, higiene e “puericultura”, psicologia e didática (parágrafo único), mas para música, desenho e trabalhos manuais, a promoção de um ano para outro, serão feitas por trabalhos escritos e práticos mensais, no qual será obrigatório apresentarem pelo menos seis para obtenção da média (Art. 185 e 186); não haverá exame de educação física (Ar. 187). Diante desse Decreto encontramos como se dariam as provas: oral, escrita e prática. Mas o que muito nos admirou foi verificar que tanto o desenho quanto a música não seriam obrigatórios os exames, indicando provavelmente que para essas disciplinas não haviam muito rigor devido tanto a pouca capacidade profissional quanto do aluno em realizar com destreza a “arte”.

Esses exames eram realizados ao longo do ano letivo, não somente para as disciplinas artísticas, mas todas as outras. Portanto, o exame final recebia uma conotação específica, especial, que indicava o *status* e a importância dada a cada disciplina.

Fazendo parte do “cerimonial” dos exames, foram constituídos prêmios como configuração de disputa, e até mesmo de discriminação dos alunos que não atingiram os maiores “graus”. Conforme Souza, “a premiação dos alunos mais brilhantes ressaltava a força simbólica de uma cultura escolar que se estava construindo com base na homogeneização e, contraditoriamente, na individualização” (1998, p. 247).

Esse caráter individualista pode ser observado no próprio Decreto n. 797 de 1910, que especifica que o aluno que mais se “distinguir” anualmente, pela sua aplicação ao estudo e comportamento será premiado (Art. 1º) com o “Prêmio Christiano Ottoni”. No que se refere às premiações, oferecidas aos “bons alunos”, deveriam constar de uma caderneta da Caixa Econômica e medalha de ouro com a inscrição em uma das faces “Prêmio Christiano Ottoni” e na outra face “Cumpre teu dever” (§3º). Também eram conferidos como prêmios aos alunos das escolas primárias do Curso elementar uma fita verde com a medalha, para o Curso médio na cor amarela e para o Curso complementar na cor azul.

Os exames, as distribuições de prêmios e finalmente as festas, tanto de encerramento do ano letivo, como também as festas de caráter cívico, foram disseminadas no ensino primário de forma a se tornarem parte da cultura escolar, instituindo portanto, a função da escola primária como declaração explícita da República.

As festas escolares é um elemento que surge com caráter pedagógico e que facilmente inculcaria nas crianças os ideais nacionalistas desejados pelos republicanos, evidenciado em vários momentos durante o período letivo.

Localizamos um convite a todas as escolas municipais no Boletim da Intendência Municipal do Distrito Federal do dia 19 de Abril de 1892, “a comparecerem com seus alumnos e alumnas e pessoal docente e competentes insignias escolares, para tomarem parte na marcha cívica no dia 21 do corrente, por ocasião dos festejos do centenario da morte do martyr Tiradentes” (p.17). Como também no Boletim de 19 de Novembro de 1908 a conclamação em todo o território nacional para a Festa cívica do “culto á bandeira da Pátria”, a qual haveria uma saudação à bandeira⁶² da seguinte forma: “lida pelos alumnos, em forma,

⁶² Saudação à bandeira – Circular de outubro a dezembro de 1909 na p. 219, segue-se uma saudação de mais de duas páginas para ser lida nas escolas.

e do hymno á mesma, letra de Olavo Bilac e música de Francisco Braga, ao meio-dia em ponto, no acto de ser hasteado o pavilhão que á vossa escola pertence” (p. 189).

Segundo Cândido, ao discorrer sobre a contribuição das festas escolares para a República, que “a partir do momento em que foram consideradas ocasiões privilegiadas para a concretização do ensino cívico, não só para a população escolar, mas também para pais e professores que acompanhavam tais eventos” (2007, p. 46).

As festas nas instituições escolares visavam o ajuntamento de pessoas de maneira formal para a celebração de uma data importante para o calendário escolar. Nessas festividades eram realizadas homenagens tanto a personagens históricos quanto a pessoas públicas. Esses momentos de entretenimento eram “preenchidos” com cânticos escolares, hinos e apresentações teatrais, que contribuíam para a transformação e legitimação das práticas escolares. Apesar de aparentemente essas festas incidirem em um dia de descanso das atividades escolares, eram enriquecidas de caráter educativo.

Estamos diante de um pensamento positivista, que apesar de ao longo do tempo ter sido substituído por outras teorias educacionais, inclusive no que se refere ao ensino da música, podemos afirmar que ainda é uma prática atual, principalmente nos anos iniciais, em que encontrarmos a música sendo apenas uma coadjuvante para atender a um calendário de datas comemorativas, “festinhas” da escola. Quando se aproxima a Páscoa, além dos “coelhinhos”, devem ser cantadas “musiquinhas” pelas crianças. E o Dia das Mães? Como é lindo ver os nossos filhos! Quem nunca se emocionou ao vê-los cantando e fazendo “gestinhos”? E assim vai, uma por uma, cada festividade, completando um calendário anual, onde o ensino da música está condicionado a satisfazer os anseios de uma cultura escolar que o determina.

O governo republicano, enquanto principal agente de transformação do caráter civilizatório na sociedade, ratificava essas atuações como forma de controle social, onde a escola, seu instrumento principal, juntamente com as festas escolares combinavam perfeitamente a essa finalidade. As festas escolares eram “uma oportunidade de homenagear o governo republicano e a pátria” (SOUZA, 1998, p. 256), sendo “noticiadas nos jornais da cidade” (p. 254), uma grande oportunidade de inserir a família no contexto escolar, desse modo, tornando-se um evento de extrema importância.

As datas cívicas passaram a fazer parte do calendário escolar, não apenas nas escolas municipais, mas nas escolas particulares confessionais e leigas” (SOUZA, 1998, p. 267). Essas festas ainda hoje fazem parte de uma cultura escolar que apesar de estar perdendo sua

força nesse século XXI, perdurou por todo o século XX. Através das festas cívicas e históricas, nas quais a escola criou e conservou uma identidade nacional.

Comunicados eram feitos convocando todas as escolas municipais a comparecerem tanto os professores quanto os alunos para tomarem parte na marcha cívica no dia 21 de abril, por ocasião dos festejos do centenário da morte do “martyr Tiradentes” (Boletim de 1892, p. 17); como a festa infantil dedicada aos alunos das escolas municipais representadas pelos alunos dos cursos complementar e médio e dos da 2ª classe do elementar (1908, p. 189); como também a festa chamada de “afirmação cívica” do culto à Bandeira da Pátria em todo o território nacional, com saudação à Bandeira lida pelos alunos em forma, cantando o hino com a letra de Olavo Bilac e a música de Francisco Braga, hasteando a bandeira ao meio-dia “em ponto” (1908, p. 189).

Do mesmo modo que as festas de caráter cívico e histórico, a festa de encerramento era considerada uma solenidade oficial, na qual toda a comunidade escolar, as famílias, a imprensa e autoridades estavam presentes. Era uma ocasião especial para todos que participavam, com “discurso de uma autoridade” marcando a abertura da festa, “representações teatrais, hinos, recitação de poemas, demonstração de ginástica e de exercícios militares”, “leitura das promoções, a entrega dos prêmios e dos certificados” (SOUZA, 1998, p. 255).

A escola primária como instrumento da República, exaltando os valores cívico-patrióticos, celebrando cada data comemorativa da nossa história, transformando cada solenidade numa contemplação pedagógica, reafirmando e consagrando a importância da pátria, da escola, da ordem e do progresso.

Para tanto, a escola deveria se apresentar como um “palácio” ou um “templo”, digno das festividades e solenidades em que estavam presentes autoridades e a sociedade. Desse modo, a construção de prédios escolares se fez necessário.

Diante do discurso político do período, separar a criança do espaço familiar seria essencial para inculcar elementos para uma nova cultura política, cultural e conseqüentemente escolar. Segundo Faria Filho (2004, p. 541), “afastar a escola do recinto doméstico significava afastá-la também das tradições culturais e políticas a partir das quais o espaço doméstico organizava-se e dava a ver”. Outro fator que promoveu o novo espaço escolar foi o “urbanismo”, que para Faria Filho, o fato dos grupos escolares ocuparem os “melhores prédios”, os “mais centrais” significa, dar maior importância aos grupos escolares.

Na composição do desenho urbanístico da cidade, um esforço por demonstrar a centralidade que o lugar da educação escolar deveria

representar no interior da cidade, como projeção política da ordem social que se queria impor ao conjunto da população, particularmente dos mais pobres (FARIA FILHO, 2000, p.42).

Neste contexto, os novos edifícios escolares harmonizados para atender principalmente o ensino público primário, com uma arquitetura monumental, constituíam um programa para promover a difusão desse novo modelo de escola e o projeto civilizador da República.

Os republicanos entendiam que deveriam proporcionar as crianças conhecimentos para a vida prática, portanto, o método intuitivo fundamentado em trabalhar o particular para o geral, o concreto para o abstrato seria essencial na realização dessa função. Deste modo, o espaço escolar necessitou ser reorganizado, com salas de aula mais espaçosas, que pudessem suportar os diversos materiais didático-pedagógicos destinados à realização da nova metodologia.

Os prédios escolares eram construídos conforme era designado nos decretos, como verificamos no Decreto n. 2.741 de 17 de outubro de 1922 no Art. 1º. Este Decreto determinava as condições para a construção ou adaptação de prédios para Escola. O prédio deveria ser localizado no centro de terreno; ter um ou dois pavimentos, não mais; para afastar totalmente e impedir o contato com o lado externo, os muros deveriam ter 2 metros de altura, com grades para os portões. Para o saguão de entrada necessitava uma entrada ampla, para formaturas, cânticos e ensaios. Para o acesso ao segundo pavimento, as escadas deveriam ter em cada lance com mais de 16 degraus, no qual cada degrau teria a medida de 15 a 16 cm de altura e de 30 a 35 cm de profundidade. As salas de aula deveriam comportar no máximo 40 alunos, apresentando duas ou três janelas, duas portas e varandas de 2 m de largura para todas as classes; as paredes deveriam ser pintadas com tinta a óleo de cores cinzenta clara, azulada ou esverdeada; ao redor de toda a sala, quadros negros, “feitos de massa de cimento com pó de sapato”, de um metro de altura, sendo que distante do piso em 80 cm. Fora da sala, o pátio era o espaço reservado para as crianças passarem os momentos de recreio, sendo obrigatório um bebedouro “higienico” em cada canto do pátio.

Portanto, a arquitetura escolar, cumpria seu papel como um local específico para a configuração do espaço pedagógico, apresentando características singulares, para atender as finalidades conferidas ao ensino primário. Essas características próprias na descrição de Faria Filho (2000) nos revela um pouco mais dessa escola com “arquitetura monumental”.

[...] os amplos corredores, a altura do pé-direito, as dimensões grandiosas de janelas e portas, a racionalização e a higienização dos espaços e o destaque

do prédio escolar com relação à cidade que o cercava visavam inculcar nos alunos o apreço à educação racional e científica, valorizando uma simbologia estética, cultural e ideológica constituída pelas luzes da República. [...]

Os princípios que deveriam reger as edificações pautavam-se em necessidades pedagógicas (iluminação e ventilação adequadas, salas de jogos, pátios de recreação, instalações sanitárias etc.), estéticas (promoção do gosto pelo belo e pelo artístico), e nacionalizantes (constituição do sentido de brasilidade, pela retomada de valores arquitetônicos coloniais e pelo culto às nossas tradições) (2000, p. 25 - 26).

Diante de tantas modificações ocorridas na Escola Primária devido à nova política estabelecida com a República, terminamos com as palavras de Souza (1998) que aponta com clareza essa realidade.

“Extrair todo o sentido da escola graduada como templo de civilização requer um olhar atento para as múltiplas dimensões da pedagogia política implementada pelo Estado republicano. A democratização do ensino, a construção da nacionalidade, a formação do cidadão, a educação moral fundada na perspectiva política e social, bem como a estatização da escola e a renovação pedagógica são faces de um mesmo processo político e cultural. Requer, ainda, indagar a cultura escolar que se configurou e se tornou peculiar a esses estabelecimentos de ensino” (1998, p. 284).

2.2 Harmônicos - Disciplinas Escolares

Precisávamos compreender as configurações que foram sendo construídas nas concepções de escola, de currículo e disciplinas escolares disseminadas na cultura escolar, para isso, é necessário entender como e o porquê da música como disciplina contribuiu para a constituição de um conhecimento histórico nacional institucionalizado.

Ventilamos a hipótese de que a música era muito mais do que um momento de descanso, de descontração, mas que desempenhava funções de caráter político e pedagógico, para um aprendizado de conteúdos, normas e valores legitimados pela sociedade, que deveriam ser disseminados pela escola.

Se a escola historicamente se constituiu como o lugar de constituição e transmissão de saberes e práticas próprios de uma determinada cultura, é essencial observarmos que esses elementos não se restringem apenas a esse âmbito. Pelo contrário, a escola possui uma extraordinária habilidade de produzir hábitos e costumes que se desenvolvem em uma sociedade. Entendemos que, estas razões foram possivelmente o que impulsionou o

pensamento pedagógico do período a eleger dentre outras disciplinas, o ensino de música como um influente elemento na formação moral, cívica, como também higiênica da sociedade.

O estudo das disciplinas escolares partiu da hipótese de que os currículos não são estáticos, mas são eles que cultivam uma relação com a sociedade, fazendo com que os conteúdos não sejam transmitidos, aleatoriamente, portanto são estabelecidos e integrantes da cultura escolar. Para Chervel (1990, p. 180) “os conteúdos de ensino são impostos como tais à escola pela sociedade que a rodeia e pela cultura na qual ela se banha”. Ao nos referirmos ao ensino de música, entendemos que como ele se faz presente, como disciplina escolar desde o Decreto nº 1.331 A – de 17 de fevereiro de 1854 mesmo que obscurecida nos dias atuais, é pertinente pesquisarmos essa área do conhecimento muitas vezes esquecida.

De acordo com Santos (1997), para se pesquisar o estabelecimento e consolidação de uma disciplina escolar é necessário ponderar os fatos históricos e fatores de ordem interna e externa. Para a autora, os fatores internos estão relacionados à importância em que a história da disciplina escolar incide em cada metodologia, procedimentos e práticas específicos de cada campo, de cada disciplina; e os fatores externos são frequentemente relacionados ao contexto sócio-político-educacional que a determina. No contexto social se refere à cultura da sociedade, a transmissão da herança cultural que segundo Forquin (1992) seleciona os conteúdos e privilegia a transmissão de uns saberes em detrimento de outros, constituindo assim o currículo.

Quanto aos fatores relacionados à transmissão da cultura escolar, entendemos que é alcançada através de escolhas, seleções. Conforme Forquin (1992), o que produz a confecção dos currículos escolares, seria a seleção de saberes oriundos da cultura, que deverão ser transmitidos pela escola. Sendo que, essa seleção não está apenas vinculada ao passado, mas seriam regras, práticas e saberes que no momento dessa seleção cultural está sendo desenvolvida no meio da sociedade.

Para entendermos a construção dos currículos e do ensino de música como disciplina escolar, precisamos compreender os saberes e as práticas da sociedade em questão, no determinado período e contexto em que está inserida. Portanto, refletirmos sobre esse ensino no Distrito Federal no período da Primeira República é essencial para compreendermos o desenvolvimento da cultura escolar.

Qual era a importância do ensino de música na sociedade da Primeira República? Qual era a finalidade dessa disciplina?

Ao procurarmos responder essas perguntas, precisamos entender e conceituar disciplina escolar. Para isso, vários estudos desenvolvidos no campo do Currículo e da História das Disciplinas Escolares, que têm procurado compreender em que momento histórico os saberes tornaram-se propriamente escolares e como se deu esse processo, serão norteadores para o desenvolvimento dessa pesquisa. Procuramos compreender não apenas os pressupostos da formação do ensino de música como uma disciplina escolar no currículo brasileiro na Primeira República, mas também o processo histórico percorrido, e o lugar por ela ocupado no currículo e os conteúdos elaborados em seus programas.

O século XIX demarca um período decisivo para a história do pensamento musical, pois, nele, a música alcança seu *status*, ao mesmo tempo em que é reconhecida como disciplina obrigatória nos programas de ensino primário e secundário.

Explicar as transformações ocorridas no ensino de música no Distrito Federal no período da Primeira República é uma preocupação que temos, para que possamos verificar as mudanças sociais, políticas e culturais que ocorreram.

Para Chervel (1990), a prática constituída na escola nos oferece elementos essenciais sobre a produção do conhecimento, portanto, para investigar a história de uma disciplina escolar é necessário nos apropriarmos das fontes primárias, que são informações preciosas, que podem revelar uma história ainda não contada.

Podemos entender que ao analisarmos a história de uma disciplina escolar, no caso, a música, os “saberes” da sociedade aos poucos vão se tornando em “saberes escolares”, que procuram acolher as necessidades e os interesses sociais de um determinado grupo.

É preciso, então analisarmos o processo que induziu à introdução da música nos currículos escolares ainda na metade do século XIX, e com a República, passa a se chamar Canto, com ênfase nos Cânticos Patrióticos e Escolares.

Para podermos nos aprofundar na análise da História da Disciplina Música, Chervel (1990), sugere alguns questionamentos quanto à sua função: “elas servem para quê? Por que a escola foi levada a tomar tais iniciativas? Em quê determinada disciplina responde à expectativa dos pais, dos poderes públicos, dos que decidem?” (1990, p. 184). E quanto ao funcionamento: “como as disciplinas funcionam? De que maneira elas realizam, sobre o espírito dos alunos, a “formação” desejada? Que eficácia real e concreta se lhes pode reconhecer? Ou, mais simplesmente, quais são os resultados do ensino?” (p. 184).

No final do século XIX, a constituição da “ordem e progresso”, pouco era demandado aos professores, muitas vezes a formação e o conhecimento não eram uma exigência para ensinar como denuncia a Gazeta Musical.

É que actualmente para ser professor não é preciso saber cousa alguma. O medico, o engenheiro, o advogado, precisam provar que o são, para que lhes seja confiado trabalho da sua especialidade; mas áquelle que ensinam ao medico, ao engenheiro, ao advogado as primeiras lettras, os primeiros rudimentos, os de musica inclusive, ninguém pede attestado de habilitação e pode á vontade ensinar as mais disparatadas theorias, atrophiar o cérebro e a voz de pobres creanças que lhe tenham sido confiadas (nº 13, p. 196).

Não resta duvida que em todo professorado existem excepções as mais honrosas, especialmente ao professorado das lettras; mas no de musica, no de artes, é uma verdadeira fatalidade, e fôra necessário crear-se uma fiscalisação muito severa, e que os discípulos exigissem dos documentos aos *soi disant* professores (GAZETA MUSICAL, 1892, nº 24, p. 370).

A história da disciplina de música apresenta características peculiares, principalmente quando analisamos o ensino de Canto Orfeônico. Quando nos referimos ao Ensino de Música, percebemos que a grande maioria ainda se reporta à disciplina de Canto Orfeônico, considerada uma das disciplinas estratégicas do Estado Novo, sob a regência do Maestro Heitor Villa-Lobos, unindo multidões cantando em grandes concentrações, marcando um período após a década de 1930. É como se o ensino de música só passasse a existir a partir desse momento. Jardim ao discorrer sobre a forma como os pesquisadores tendem a desconsiderar o ensino de música anterior ao período de Villa-Lobos, mostrando que,

ao tentarem desvalorizar as formas escolares das práticas musicais mais antigas, os relatos dos admiradores de Villa-Lobos aguçam mais a curiosidade a seu respeito. Como seriam estes “hinos escolares”, “cançõezinhas”, e “cançonetas sensaboronas”?

Como foi visto, os textos são construídos sobre as premissas da grandiosidade, inegável, do trabalho de Villa-Lobos, “absolutamente original”, pioneira, “inteiramente inédita”, propagando e edificando uma verdade que vai perpetuar-se na memória coletiva de forma inquestionável. Entretanto, pairam entre os autores algumas dúvidas: (2003, p. 15) [...]

Chegou ao meu conhecimento que pessoas, mal informadas, sem dúvida, teriam declarado que Villa-Lobos já achara o canto orfeônico mais ou menos implantado, já praticado em algumas escolas, embora não incluído no currículo escolar. [...] Posso garantir, posso afirmar com absoluta segurança, que isso não tem fundamento algum (SILVEIRA, 1974, apud JARDIM, 2003, p. 120).

Portanto, precisamos analisar, sem pretender exaurir as probabilidades que a história da disciplina música oferece, mas afirmando que anteriormente a Villa-Lobos, a disciplina de música se fazia presente procurando retratar uma sociedade que valorizava a “ordem e o progresso”, como lema da Nova República. Valores esses que deveriam ser desenvolvidos na mente dos pequenos aprendizes, e para isso as disciplinas escolares eram utilizadas, dentre elas, a música.

Entendemos que tanto a escola como as disciplinas escolares são produtoras e produtos formadores de uma cultura escolar, portanto, é necessário estudar a história da disciplina de música associado ao estudo da cultura escolar.

Portanto, tanto os fatores internos, quanto os fatores externos, conforme Santos (1990), colaboraram para a consolidação do ensino de música enquanto disciplina escolar pertencente ao currículo das escolas do Distrito Federal no início da República, período esse em que o Brasil se encontrava em modernização, na qual a educação estava em pauta, e a educação estética, na qual a música está inserida, faziam parte de uma nova concepção para a formação de uma nova sociedade.

A história dos currículos e das disciplinas escolares tem ainda um significado característico, de acordo com Forquin (1992), no qual identifica que uma possível definição profissional por parte dos estudantes, muitas vezes é observada no período escolar, na sua identificação com uma determinada disciplina. Confirmando essa opinião, Goodson (1995) admite elucidar sobre o desempenho das possíveis profissões na construção social do conhecimento. Sendo assim, ainda que o objetivo da música estar inserida no currículo escolar não seria formar um músico profissional, mas contribuir para despertar futuras vocações.

A história das disciplinas escolares tem permitido que novas ponderações sobre currículo, seus conteúdos e suas práticas sejam observadas, no qual o conhecimento sobre uma determinada disciplina não tem se restringido apenas a práticas docentes, “mas também as grandes finalidades que presidiram a sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante, não somente na história da educação, mas na história cultural” (CHERVEL, 1990, p. 184).

No que diz respeito especificamente à educação musical, constatamos, que juntamente com os aspectos morais e cívicos, as ideias higienistas foram empregadas para a conservação do ensino de música nos currículos escolares. Podemos confirmar esse argumento nos pareceres de Rui Barbosa (1883), que considerava os exercícios respiratórios, fundamentais para o fortalecimento dos pulmões, como também deixa claro que o ambiente escolar seria um foco de possíveis infecções, onde os “germes deletérios que o ambiente impuro da aula porventura lhes tivesse transmitido” (1883, p. 62). A prática dos exercícios vocais, associados aos exercícios físicos seriam imprescindíveis à formação integral dos alunos, “afinando” os ouvidos, e a voz, e empregando ritmo aos movimentos. “Daí a importância fundamental da ginástica, da música, do canto, no programa escolar. Atividade inteligentemente regulada,

metodizada, fecundada pelo exercício geral e harmônico dos órgãos do movimento e do aparelho vocal” (RUI BARBOSA, 1883, p. 82).

O discurso científico não incidia somente sobre a importância dos exercícios para o desenvolvimento físico, mas também para o aperfeiçoamento da voz. A apropriação do discurso e das práticas higienistas por aqueles que defendiam a música, e sobretudo o canto, como disciplina escolar foi constituído pelo pensamento científico no Brasil. Mas infelizmente, o que legitimava a música como disciplina escolar também recaía sobre ela a responsabilidade, que a denunciava por sua má aplicação, conforme verificamos nas críticas da *Gazeta Musical* (1892, n. 13):

quem assiste a esse attentado que se chama canto escolar e que, em boa verdade, devera ser denominado *matadouro de vozes*, fica indignado ante a ignorância dos mestres, os esforços dos alumnos, a imprestabilidade da musica, a nenhuma noção de ensino que existe n’essas escolas que por ahi há (p. 194, grifos do autor).

Sem dúvida, a música estava legitimada como disciplina escolar, entretanto, como entendemos, as disciplinas escolares e os seus saberes, são produtos de práticas pedagógicas, resultados das relações entre as regras impostas pelas políticas educacionais e os reflexos desses objetivos. Deste modo, as questões referentes às práticas e as consequências das atuações docentes, constituem seus operantes (CHERVEL, 1990).

A política oficial de escolarização estabelece e define as diretrizes gerais, seus programas e finalidades, mas não podem prever os produtos das práticas pedagógicas, embora pretenda direcionar e conduzi-las. Portanto, verificamos que existem contradições entre os programas e suas práticas, deste modo, é relevante estudarmos as prescrições constituídas pelos poderes públicos e o estudo das práticas pedagógicas, conforme Goodson afirma: “hoje em dia, seria uma insensatez ignorar a importância central do controle e definição do currículo escrito. Num sentido significativo, o currículo escrito é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolas” (1995, p. 20). Para esse mesmo autor, a relação entre teoria e prática é contraditória, como garante, “entre currículo escrito e currículo ativo depende da natureza e da construção pré-ativa dos programas e teorias curriculares, assim como da realização interativa do currículo em aula”⁶³ (GOODSON, 1991, p. 13).

⁶³ “entre currículum escrito y currículum activo depende de la naturaleza de la construcción preactiva de los planteamientos y teorías curriculares, así como de la realización interactiva del currículum em el aula” (GOODSON, 1991, p. 13).

Esta consideração referente ao currículo e sua prática, assumida por Goodson, trata-se de fato, de desconstruir o processo de produção do currículo, levando em consideração os interesses sociais e políticos na seleção do conhecimento escolar, propostos em cada disciplina escolar, e o que é executado. Ao se referir à disciplina música na escola, respaldado no trabalho de Vulliamy (1976), que estuda as origens do ensino de música na escola, Goodson afirma que:

E chego à conclusão de que a definição da música na escola como disciplina curricular que se concentra na “música séria” abrange um conjunto de prioridades sociais e políticas que têm por consequência inevitável a orientação pedagógica e a realização possível dentro da aula. Neste caso a construção do currículo determina claramente os parâmetros da prática (1991, p. 13)⁶⁴.

Os currículos são estabelecidos e as suas práticas são efetivadas no dia a dia escolar. Conforme Saviani, ao discorrer sobre currículo, “o currículo procura responder à pergunta: o que se deve fazer para atingir determinado objetivo? Diz respeito, pois, ao conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e espaço que lhes são destinados” (SAVIANI, 2007, p. 33), deste modo, a estrutura curricular da disciplina música tem sido fator de divergências como prática pedagógica. Conforme observamos em nosso estudo, os professores em suas práticas procuram atender as exigências do Estado, apesar da inexperiência em ocupar a cadeira de professor de música e desempenhar um bom papel. Segundo as denúncias da Gazeta Musical, como professores inexperientes poderiam ocupar essa função? E como responsáveis pelo ensino no Distrito Federal que não entendiam de música teriam condições de avaliar o desempenho desses profissionais?

Tinham-se creado as cadeiras de musica. A exemplo do que se faz na França, na Allemanha, na Bélgica, em todos os paizes civilizados, nós íamos cuidar da educação musical de nosso povo e tivemos a esperança, logo amortecida, de ver cultivar a predisposição musical, as tendências inatas do nosso povo. Mas veio o empenho, veio a política, vieram as conveniências e os pedidos, e as cadeiras nas escolas foram providas, na sua maior parte, foi quem não tinha competência para ocupal-as. Professores nomeados para regerem cadeiras de canto-choral e acompanhamento a piano foram, depois de nomeados, arranjar professores que lhe ensinassem solfejo! A frente de ensino estava um homem que nada entendia de musica e os inspectores escolares tinham idêntica noção de tal matéria (GAZETA MUSICAL, 1892, p. 371).

⁶⁴ y llegó a la conclusión de que la definición de la música em la escuela como matéria curricular que se centra em la “música seria” abarca um conjunto de prioridades sociales y políticas que tienen por consecuencia inevitable la orientación pedagógica y la realización potencial dentro del aula. Em este caso la construcción del currículum determina claramente los parâmetros de la práctica (1991, p. 13).

As concepções que orientaram os conteúdos a serem trabalhados, como suas finalidades, configuravam um projeto político e social direcionado para a modernização do país, a educação cívica e moral, disciplinando a população, portanto, para isso, a música desempenhava satisfatoriamente suas funções, segundo nos aponta a Gazeta Musical.

A creança que na escola se habitua a cantar uma por uma as glórias, as façanhas, as grandezas do seu paiz, chega a homem com umas noções de historia que o enchem de orgulho; e a creança, á força de repetir que a sua pátria é a mais forte, é a mais bella, é a mais audaz, chega a convencer-se d'isso e a formar um sentimento muito nobre e muito digno de ser explorado.

É na escola primaria, é desde o banco da primeira aula que a creança enfrenta; é desde a leitura do primeiro livro, que se fórma o caracter do cidadão. O curso de canto-choral de uma escola primaria, de uma academia musical, póde ser o curso completo de educação cívica (1892, p. 228).

Diante deste contexto, a disciplina de música sendo uma prática educacional que influencia e transforma e que é influenciada pelas medidas oficiais educacionais e transformada pela sociedade, foi legitimada devido a sua contribuição no âmbito escolar para atender a relação social e política-educacional no momento histórico em questão.

2.3 Série Harmônica - A Cultura Escolar

Refletiremos buscando esclarecer o que é cultura, para podermos entender o que venha a ser cultura escolar.

Existem alguns conceitos relacionados à cultura, mas discorreremos apenas por dois.

Um conceito abordado seria o “etnológico”, que conforme o dicionário Aurélio, abrange a cultura como as diversas manifestações artísticas que constituem um legado de um povo, o modo característico de viver, o estilo de vida em comum, a prática de uma determinada etnia.

Outro conceito básico de cultura como menciona Barroso (2004) institui tudo aquilo que não é natural no ser humano. Todos os valores e normas, as estruturas sociais e políticas que dirigem uma sociedade onde o indivíduo está inserido e que deverão ser assimiladas por ele.

Sendo os códigos culturais, de acordo com o conceito básico de cultura, considerados uma organização de símbolos no qual o homem está inserido, um indivíduo poderá ser considerado culto quando interioriza uma gama de códigos, mas também se apropria e tem a capacidade de aplicá-los.

Diante dessa afirmativa, questionamos o papel da escola como transmissora de cultura, partindo do princípio de que a escola procura desenvolver principalmente o educando cognitivamente, proporcionando-lhe habilidades e competências necessárias para que ele interaja favoravelmente e positivamente no meio em que está inserido, na sua cultura. Conforme Forquin (1995), a educação escolar desempenha um papel socializador, que contribui para que o indivíduo interiorize os valores da sociedade. Dessa maneira, a escola só terá sentido se preparar o educando para a vida, sendo apto para atuar socialmente.

Quando analisamos as prescrições para o ensino, percebemos que a educação é influenciada por fatores sociais, econômicos e políticos. Sendo assim, entendemos que a escola é um agente significativo de construção do caráter e de aquisição de valores, que determinarão o perfil das futuras gerações, e conseqüentemente de uma determinada sociedade. Sacristán (1997) afirma que “as reformas educacionais são referentes para analisar os projetos políticos, econômicos, sociais e culturais daqueles que as propõem e do momento histórico em que surgem” (1997, p. 25).

Nóvoa (1998) afirma que o uso dos padrões de análise que utilizam conceitos políticos e simbólicos (poder, interesses políticos, disputa ideológica), ajudam na percepção da constituição das estruturas da organização escolar, mesmo que estejam associados a um contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna própria que manifestam valores e crenças que é compartilhada pelos seus componentes.

A escola recebe influência de uma série de informações que são representações da cultura em que ela está inserida, portanto, são elementos que consolidam a cultura escolar, na proporção que é determinada. Nesta questão, Barroso (2004) aponta três perspectivas quanto à cultura escolar: a “funcionalista”, que apresenta a escola como transmissor de uma cultura produzida exteriormente, que produz normas e finalidades que o poder político determina como a essência do processo de aculturação dos educandos. A perspectiva “estruturalista” o autor considera cultura escolar através de formas e estruturas produzidas pela escola, como as disciplinas escolares, o currículo, o modelo de organização pedagógica, e outros meios que constituem a estrutura escolar. E a terceira perspectiva, a “interacionista”, onde encontramos a cultura escolar originária de cada instituição escolar em particular. De uma forma sintética, cultura escolar para Barroso (2004): “caracteriza-se, fundamentalmente, pelo princípio da homogeneidade (das normas, dos espaços, dos tempos, dos professores, dos saberes e dos processos de inculcação que constitui uma das marcas mais distintivas da “cultura escolar” (2004, p. 106).

Os estudos sobre a cultura escolar têm aumentado consideravelmente, principalmente no campo da história da educação. O conceito de cultura escolar iniciou em parte pelas novas abordagens sobre currículo e disciplinas escolares, reconhecendo que existem alguns autores que trabalham com esse tema, portanto, escolhemos dialogar principalmente com Julia, Chervel, Viñao Frago e Jean-Claude Forquin.

Consideramos que as formulações produzidas por Dominique Julia (2001) nos ajudarão a iniciarmos essa discussão. Para o conceito de cultura escolar sua concepção “é descrita como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (2001, p. 10).

Para esse autor, cultura escolar ratifica que a escola não é apenas um espaço propício para transmissão de conhecimentos, mas também é um lugar de “inculcação de comportamentos e de *habitus*⁶⁵” (JULIA, 2001, p. 14).

Na sua interpretação, Viñao Frago (1995)⁶⁶ afirma que a cultura escolar engloba todas as manifestações do cotidiano escolar.

A cultura escola é toda a vida escolar: ações e ideias, mentes e corpos, regras e condutas, modos de pensar, falar e agir. O que acontece é que neste conjunto há alguns aspectos que são mais relevantes que outros, neste sentido que são elementos organizadores que a constituem e definem (1995, p. 69).

Além de envolver as diversas manifestações das práticas inseridas nas escolas, a cultura escolar para Viñao Frago (2001)⁶⁷, assim como perspectiva interacionista de Barroso (2004), ele ampliava o conceito a todas as instituições escolares e cada uma em particular.

Pode ser que exista uma única cultura escolar, referência a todas as instituições educativas de um determinado lugar e período, e que, inclusive, conseguimos destacar suas características e elementos básicos. No entanto,

⁶⁵ Nos reportamos a Bourdieu (1989), que estabeleceu o conceito de “*habitus*”, como mediação universal que faz com que as práticas sem razão explícitas e sem intenção significativa de um agente singular sejam, no entanto “sensatas”, “razoáveis” e objetivamente orquestradas.

⁶⁶ “La cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer. Lo que sucede es que en este conjunto hay algunos aspectos que son más relevantes que otros, en el sentido que son elementos organizadores que la conforman y definen” (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69).

⁶⁷ Puede ser que exista una única cultura escolar, referible a todas las instituciones educativas de un determinado lugar y período, y que, incluso, lográramos aislar sus características y elementos básicos. Sin embargo, desde una perspectiva histórica parece más fructífero e interesante hablar, en plural, de culturas escolares. (...) No hay dos escuelas, colegios, institutos de enseñanza secundaria, universidades y facultades exactamente iguales, aunque puedan establecerse similitudes entre ellas. Las diferencias crecen cuando comparamos las culturas de instituciones que pertenecen a distintos niveles educativos (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 33).

desde uma perspectiva histórica parece mais frutífero e interessante falar, no plural, de culturas escolares. [...] Não há duas escolas, colégios, institutos de ensino secundário, universidades e faculdades exatamente iguais, ainda que possam se estabelecer semelhanças entre elas. As diferenças crescem quando comparamos as culturas de instituições que pertencem a distintos níveis educativos (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 33).

Portanto para Viñao Frago (1995), cultura escolar é um conjunto institucionalizado, no qual encontramos regras e práticas de comportamento, estilo de vida, hábitos e rituais, como também significados e ideias compartilhadas. Deste modo, cultura escolar é tudo que envolve a vida escolar, como a cultura da entrada e da saída da escola, a hora do recreio, as aulas de português e matemática e as aulas de música.

Para Chervel (1990) cultura escolar é a cultura adquirida na escola não apenas como transmissora de conhecimento, mas também tem a potencialidade de aprofundar, adaptar e transformar a cultura em sua totalidade. Deste modo, a escola que tem a principal função de proporcionar a sociedade uma educação formal aos indivíduos, perpassa toda a constituição da prática escolar, seja na deliberação de sua organização, suas normas, seus rituais, suas metodologias, e tudo mais que derivam de sua essência.

Deste modo, cultura escolar pode ser considerada um conjunto de saberes provenientes de tradições, de comportamentos e de relações sociais, como também uma transformação ideológica condicionada a cultura geral.

Finalmente, para Forquin, cultura escolar é definida como o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos, “selecionados, organizados, normalizados, rotinizados” (1993, p. 167), que constituem o elemento de transmissão no contexto escolar. Esses elementos estruturais que determinam os processos pedagógicos no interior da escola, ou seja, o conjunto de “características” do cotidiano escolar, seus “ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos”, Forquin nomeia de “Cultura da Escola” (1993, p. 167).

Diante desses conceitos, procuramos entender a cultura escolar, e para tanto, precisamos recorrer a valores e práticas almeçadas pela sociedade da Primeira República que deveriam ser ensinadas e inculcadas nas crianças. Para tanto, o ensino de música que promove aspectos da cultura escolar constituída no período em questão é uma referência para traçarmos uma linha que nos direcione para desvendar indícios dessa cultura.

No entanto, as finalidades expressas nas leis e decretos oficiais, com o intuito de extinguir regras e práticas para instituir outras, nem sempre atingiam seus objetivos. Dizemos isso, porque precisamos discernir o que é cultura escolar imposta pelas políticas públicas e a

cultura escolar proveniente de tradições e práticas de cada grupo institucionalizado. Portanto, nem sempre as regras impostas são suficientes para destituir as tradições. Conforme indica Chartier:

Pensar deste modo as apropriações culturais permite também que não se considerem totalmente eficazes e radicalmente aculturantes os textos ou as palavras que pretendem moldar os pensamentos e as condutas. As práticas que deles se apoderam são sempre criadoras de usos e costumes ou de representações que não são de forma alguma redutíveis à vontade dos produtores de discursos e de normas (1990, p. 136-137).

Utilizar a cultura escolar como objeto de análise histórica requer pesquisar não somente dispositivos normatizadores, mas também as práticas provenientes do espaço escolar. Conforme o estudo sobre as “fontes utilizáveis” desenvolvido por Julia (2001, p. 19), no qual desenvolve uma exposição com três eixos. Em primeiro lugar, considerar as “normas e finalidades que regem a escola”; em segundo lugar, “o papel desempenhado pela profissionalização do trabalho de educador”; e em terceiro lugar, os “conteúdos ensinados e as práticas escolares”.

Portanto, procuramos analisar as “normas”, Leis e Decretos que orientaram a escola no período em questão; ponderamos sobre o papel do professor, sua formação; a metodologia, o material didático utilizado para a prática docente, que para nós são, “fontes utilizáveis” para encontrarmos indícios da cultura escolar. Sendo assim, tanto as implicações que compreendem as práticas como os decretos constituem o fundamento desta pesquisa. E nela, trazemos as inquietações e transformações que a cultura escolar proporciona aos sujeitos envolvidos. A respeito disso, Faria Filho afirma que:

tanto o processo de escolarização quanto as culturas escolares não são pressupostos, elas são o processo e o resultado das experiências dos sujeitos, dos sentidos construídos e compartilhados e/ou disputados pelos atores que fazem a escola. Por isso, ao mesmo tempo em que tenho que considerar – do ponto de vista teórico-metodológico – a existência de outras culturas institucionais que estão em consenso e/ou em conflito com a escola – como a cultura familiar, a cultura religiosa, etc. (2005, p. 245).

No que diz respeito às políticas públicas que regulamentavam o Ensino Primário no Distrito Federal, tanto as estabilidades como as mudanças ocorreram devido às inconstâncias das reformas educacionais, no qual o poder público procurava justificar suas preferências, através de determinações que pretendiam instaurar.

Conforme esta reflexão realizamos, uma análise das prescrições para a Instrução Pública Primária no Distrito Federal perpassando pelo período do Império, para que

podéssemos entender os pressupostos que levaram ao movimento de institucionalização dos Grupos Escolares no advento da República, como também até o final da Primeira República, com os diversos Decretos e Leis que possibilitaram a materialização das práticas escolares, proporcionando as diversas experiências educacionais que envolveram questões no processo de construção da escolarização, como também a finalidade da disciplina música.

Para entendermos a cultura escolar, precisamos analisar os valores e as práticas almeçadas pela sociedade da Primeira República, o que deveria ser ensinado e inculcado nas crianças. Para tanto, o ensino de música que promove aspectos da cultura escolar constituída no período em questão é uma referência para traçarmos uma linha que nos direcione para desvendar indícios dessa cultura. Portanto, os “ornamentos escolares” nos deram pistas dessas práticas.

Ao adotarmos a cultura escolar como objeto de análise, estamos centralizando-a em meio às diferenças culturais e relações de poder, que a determinaram. Entendemos que essas tensões que se configuram a cada mudança, na busca da construção dessa cultura escolar, com a perspectiva de solidificação de uma nova escola, de uma nova política, de uma nova sociedade, com novas práticas ideológicas, políticas e sociais.

À medida que a Escola Primária foi se estabelecendo, uma nova cultura escolar se constituiu, nesse espaço escolar, no qual novas normas, valores e práticas foram se definindo. Foi, então, reconfigurada a Escola Primária, mas não “uniforme, indiferenciada ou contínua” conforme Faria Filho descreve (2000, p. 117).

CAPÍTULO III ORNAMENTOS ESCOLARES

Se a musica é – como temos repetido, como o dizem os maiores vultos da nossa sciencia, como temos a mais ampla convicção – a primeira das artes; se a nossa tendência musical é tão accentuada e valiosa, porque havemos de recusar-lhe a primazia e porque se lhe não há de dar o valor que tem, e usar d’ella como o mais útil dos meios de propaganda histórica e de educadora cívica?

Gazeta Musical, 1892

Ao chamarmos de ornamentos escolares, estamos nos referindo aos hinos, cânticos escolares e aos materiais didáticos utilizados nas escolas. Escolhemos esse título pelo próprio significado da palavra, a qual nos remete a enfeites, adornos, mas também pela sua definição musical que nos dá a ideia de notas ou grupos de notas musicais que servem para adornar, embelezar, dar graça à melodia (GROVE, 1994). Dessa forma é que temos entendido que a música tem se apresentado nas escolas desde a Primeira República, como um ornamento, que enfeita as datas comemorativas, as festividades cívicas e o cotidiano escolar. Fazemos aqui mais uma analogia, comparando o ensino de música ao ornamento musical, por termos como hipótese que a disciplina música se apresentava com caráter cívico-pedagógico, e também como momentos de lazer.

A pesquisa aqui neste capítulo apresentada sobre os ornamentos escolares no ensino escolar de música no período da Primeira República, tem como objetivo investigar a utilização desse material e das práticas empregadas nas Escolas Primárias no Distrito Federal para o processo de constituição e consolidação de um padrão para o ensino de música na escola e na sociedade republicana.

O momento histórico escolhido, como já abordado na introdução desta dissertação, se deu pelo fato do sistema de ensino público estar se estabelecendo em forma de Grupos Escolares, com isso, o material didático pedagógico foi sendo aprimorado e confeccionado, como no caso da disciplina de Música, onde os Hinos e os Cânticos Escolares foram sendo organizados em Hinários para a propagação das propostas políticas e sociais a serem incutidas na sociedade e pela sociedade.

No ideário da República, a educação era um dos marcos que deveriam separar o passado obscuro do Império, do futuro brilhante almejado pela República. Reafirmamos como é possível uma ruptura entre o passado e o presente através de reformas educacionais (VIÑAO FRAGO, 1998).

Infelizmente percebemos que essa prática que se tornou parte da cultura escolar trouxe uma ideia errônea do que seria o canto e o desenvolvimento vocal. As crianças precisam cantar alto, muito alto, tão alto para que todos possam ouvi-las, mas para quê? São palavras que ouvimos soar ainda hoje, como uma “série harmônica”. De acordo com a denúncia da Gazeta Musical Anno II – Rio de Janeiro, julho de 1892, nº 13:

quem assiste a esse atentado que se chama canto escolar e que, em boa verdade, devera ser denominado *matadouro de vozes*, fica indignado ante a ignorância dos mestres, os esforços dos alunos, a imprestabilidade da musica, a nenhuma noção de ensino que existe n’essas escolas que por aí há. Há alguém capaz de acreditar na consciência de um professor que obriga os seus alunos a cantarem durante uma hora, em tessitura que as suas cordas vocais não atingem?

Quando o inspetor visita as escolas recebe uma cantiga desafinada daquelas, sorri inconsciente e satisfeito e vai dizer em relatório ao ministro: *a exemplo do que se faz na Alemanha e na Suíça, os nossos cantos escolares, etc.*(p. 194 – 195, grifos do autor).

3.1 APOGIATURA - MATERIAL DIDÁTICO MUSICAL

Conforme o Dicionário Grove de Música (1994), “appoggiatura” é uma “nota apoiada, normalmente um grau conjunto acima da nota principal. Costuma criar uma dissonância na harmonia e resolve-se por grau conjunto sobre a nota principal, no tempo fraco seguinte. Pode ser representada como uma nota ornamental (em tipo pequeno), ou em notação normal” (p. 35).

Como uma “nota apoiada”, o material didático é utilizado como apoio às aulas de música, como em quase todas as disciplinas escolares, apesar de escassa no final do século XIX e início do século XX, conforme Silva, “a produção de livros didáticos feita por brasileiros e editada no Brasil no início do século XX é escassa” (2002, p. 17). Mesmo com poucas publicações de livros didáticos específicos de música, no período em tela, podemos discutir os hinários e a produção de músicas que começa a ser feita com um direcionamento para o ensino nas escolas republicanas como um suporte (material) didático para essas práticas escolares. Essas produções musicais, que começam a surgir no final da Primeira República, para suprir a necessidade do canto escolar, na qual compositores, professores de música e maestros vão se dedicar a escrever músicas para a escola, como os hinários e o método analítico para música. Nesse período começa a surgir um material didático dando suporte aos professores, como uma “apogiatura”.

Apesar da abrangência da música, no campo da educação verificamos que os aspectos históricos pouco são abordados, ficando restrito às questões metodológicas e procedimentos didático-pedagógicos mais atuais. Observamos que no período que nos propusemos a estudar há

uma lacuna na pesquisa, sobre a história da disciplina escolar Música, o que podemos atribuir à dificuldade na localização de fontes primárias que sirvam de base. Portanto, consideramos de fundamental importância à localização e sistematização de fontes que possibilitem uma maior compreensão do referido período, tais como revistas, boletins, imprensa periódica, coleções de hinos e cânticos escolares dirigidos a professores, que nos permitiram investigar sobre o ensino escolar de música na Escola Primária no Distrito Federal.

Ao refletirmos sobre essas questões, elegemos estudar especificamente os hinos e cânticos escolares, destacando o estudo da letra e da música (melódia, harmonia e forma), com a intenção de entender melhor como era utilizado o material didático musical nas escolas primárias nos primeiros anos da República e suas implicações com a educação musical dos alunos.

Conforme observamos no Capítulo I deste trabalho, as prescrições pouco se referiam às questões didático-pedagógicas, apenas em 1912 encontramos referências quanto aos conteúdos que deveriam ser trabalhados na disciplina de música. Elementos teóricos seriam conteúdos necessários para uma melhor compreensão da partitura musical, para facilitar a leitura dos hinos e cânticos escolares que eram ensinados na escola, como: a pauta, figuras, pausas, clave de sol, compassos e valores, intervalos, e escalas.

Quando começamos a analisar os decretos com as prescrições para o ensino, percebemos como se alteram de tempo em tempo e a cada alteração a legislação faz considerações e orientações. Apesar de localizarmos poucas referências nas prescrições quanto aos materiais didáticos a serem utilizados para as aulas de música, ao pesquisarmos esses materiais encontramos menção que eram destinados “às Escolas de cursos preliminar, médio, complementar, normal e gymnasial” como é o caso do Hymnario Brasileiro.

As prescrições tinham como objetivo para o ensino de música a educação da voz e do ouvido das crianças, cultivando os sentimentos cívicos através dos hinos patrióticos e cânticos escolares, fortalecendo assim a importância dessa disciplina como integrante do currículo escolar.

Ao iniciarmos a análise do repertório dos cânticos escolares, constatamos que existe um controle do Estado sobre a disciplina, isso se evidencia pela ênfase dada aos hinos cívicos e patrióticos para inculcar nas crianças o espírito de nacionalidade e a consolidação dos ideais republicanos.

Na pesquisa encontramos alguns conjuntos de partituras musicais⁶⁸, como: Hymnario Brasileiro⁶⁹; Hymnario do Distrito Federal⁷⁰; Coleção de cantigas populares “Ciranda, cirandinha...⁷¹” e alguns hinos e cânticos avulsos⁷².

Ao procedermos a nossa investigação sobre as partituras musicais dos hinos e cânticos escolares no período da Primeira República, ponderamos sobre a importância dada aos valores estéticos, cívicos e morais pela escola. Percebemos que houve uma preocupação por parte dos educadores, e até mesmo dos governantes, em criar uma cultura musical peculiar, sendo assim, alguns compositores e mestres escreveram obras específicas para serem ensinadas nas escolas, um repertório didático e adequado aos objetivos educacionais do período. Conforme observamos no periódico *Gazeta Musical*:

nós queremos que aos nove annos se principie a ensinar rudimentos de solfejo aos alumnos das escolas primarias e que os exercícos de canto em coro sejam feitos em **livros apropriados**, quaes nós temos professores capazes de organizar, e que n’esses livros se attenda aos seguintes requisitos: musica nacional escripta em *tessitura* apropriada e de estylo fácil e agradável para as creanças; letra sobre assumptos patrióticos que dêem noções de civismo aos pequenos cantores, professores escolhidos cujas habilitações technicas sejam reconhecidas pela escola official de ensino da musica no districto federal (1893, p. 5-6, grifos nossos).

A escola era nesse momento um agente fundamental para a formação no processo de consolidação da República. Transmitir novos hábitos e valores era extremamente significativo para o novo projeto de sociedade que se quer implantar, e para isso a música tinha seu papel, em canções de caráter cívico-patriótico entoadas por crianças simbolizando o futuro de uma nação em transformação.

A utilização do canto foi um elemento efetivo para a modernização pela qual o país abarcava nas primeiras décadas do século XX. Portanto, conhecer e analisar algumas músicas do repertório dos Hinários e dos Cânticos Escolares, relacionando os temas com a política educacional da época se faz necessário para uma melhor compreensão do período delimitado.

⁶⁸ A partitura é formada por signos musicais, dentro de um código específico e próprio. “A partitura é um texto que o intérprete deve ler, compreender e transformar em um processo relacional de sons, na ordem estética dada pelo compositor no âmbito da forma” (Reis, 2001, p. 496).

⁶⁹ Destinado as Escolas de cursos preliminar, médio, complementar, normal e gymnasial, editado e organizado pela Cia. Melhoramentos de S. Paulo – 1922, revisto pelos professores e maestros João Gomes Junior e João Baptista Julião, contendo 16 hinos e canções escolares.

⁷⁰ De Plínio de Britto – Edição da casa Arthur Napoleão – Rio, 1931, contendo 36 músicas.

⁷¹ Organizada pelos maestros João Gomes Junior e João Baptista Julião. Editora proprietária Comp. Melhoramentos de S. Paulo, SP, 1924.

⁷² Listados no Anexo C.

3.1.1 Hinos Escolares

O conteúdo textual dos hinos analisados está repleto de preceitos de amor à escola, ao trabalho, a família e à pátria. Satisfazendo a esses preceitos, o ensino de música foi empregado como um processo disciplinarizador.

Selecionamos do Hymnario do Distrito Federal⁷³ dois hinos: o Hymno do Rio de Janeiro, o Hino da Escola “Soares Pereira”, e o cântico Sôdade da viola; do Hymnario Brasileiro⁷⁴ dois hinos: o Hymno Escolar e o Hymno às arvores, e o cântico Sou Brasileiro; e três cantigas da Coleção Ciranda, cirandinha⁷⁵: Therezinha, A Freira, e Marcha Soldado.

Com esses hinos e cânticos escolares selecionados, organizamos uma análise textual do poema, analisando quanto ao ritmo, ao sistema de metrificação, aos versos, estrofes e refrão, e as rimas. Em relação à análise musical, consideramos, a introdução, a forma musical, a tonalidade, a melodia, o acompanhamento, os acordes, as frases e as sentenças musicais, as cadências, as modulações quando ocorriam, a extensão melódica, os intervalos, a célula rítmica predominante, a dinâmica, e o gênero musical.

Observamos que o Hinário do Distrito Federal valorizava a Pátria, com os Hinos: Hymno Nacional Brasileiro, Hymno Brasil Unido, Hymno do Rio de Janeiro, Hymno da Redenção do Brasil, Hymno do Amazonas (rio), A Bandeira do Brasil – marcha. Estendendo essa veneração não só a Pátria, mas a Escola, por isso diversas escolas foram contempladas com seus hinos, como: Hymno da Escola Argentina, Hymno da Escola Prof. Bento Ribeiro, Hymno da Escola Chile, Hymno da Escola Estados Unidos, Hymno da Escola General Mitre, Hymno da Escola José Veríssimo, Hymno da Escola Nilo Peçanha, Hymno da Escola Republica do Peru, Hymno da Escola Prof. Paulo de Frontin, Hymno da Escola Prof. Rivadavia Corrêa, Hymno da Escola Soares Pereira, Hymno da Escola Sarmiento e Hymno da Escola Uruguay.

Encontramos também Canções em forma de marcha que privilegiavam: O soldado brasileiro – marcha, Cadetes da escola – marcha, Canção da normalista – marcha. Como também a natureza era muito contemplada: Canção da primavera – canção, Canção do trabalho – canção, Canção do visitante – canção, O céu, a terra e o mar – canção a 2 vozes, Corcovado – marcha para gymnastica. Outras Canções contemplavam o povo e motivos folclóricos: Dois bicudo cantado – desafio, A farinhada – toada (a mandioca), O Ingenho – canção (canna de assucar), O sertanejo – canção, Sôdade da viola – canção, Brasileira –

⁷³ Total de 36 músicas, conforme o Anexo A.

⁷⁴ Total de 16 músicas, conforme o Anexo A.

⁷⁵ Total de 50 cantigas, conforme o Anexo A.

canção. Como os Hinários eram organizados para atender a diversas datas e comemorações diversas, encontramos a valsa Alegria de viver designada “para bailados”, provavelmente para atender a necessidade das festas de encerramento.

Na apresentação do Hinário do Distrito Federal verificamos a ênfase dada aos benefícios trazidos através do ensino escolar da música.

Não é de hoje que os pedagogos mais notáveis reconhecem e preconizam as vantagens do canto escolar. Além do exercício para os pulmões e os órgãos vocaes das creanças, permite-lhes uma variedade de conhecimentos geraes, desperta-lhes o senso artístico, o gosto pela musica e pela poesia, facultalhes interessantes divertimentos e constitue um dos melhores methods, um dos mais úteis processos de desenvolver a atenção e incutir a disciplina e a ordem, graças aos poderes incontestáveis do rithmo. O verso e a musica sempre foram considerados maravilhosos auxiliares da memória e, assim sendo, ninguém poderá negar-lhes a utilidade pedagógica. Os hymnos e as canções contidas nesta collectanea são verdadeiras lições de moral, ao alcance da mentalidade infantil. Evocam, sem preciosismos da linguagem, os fastos da historia pátria, as figuras de relevo da nossa nacionalidade, as nossas grandezas e, sobretudo, acordam sentimentos necessários e indispensáveis á cultura popular (p. 3).

Iniciaremos com o Hino da Escola Soares Pereira localizado no Hymnario do Districto Federal, que foi xerocopiado de um material localizado em uma visita à própria escola⁷⁶, sendo o mesmo contido no Hymnario Brasileiro. A letra do hino foi escrita por Domingos Magarinos⁷⁷ e música por Plínio de Britto⁷⁸.

HYMNO DA ESCOLA SOARES PEREIRA Letra de Domingos Magarinos e Música de Plínio de Britto

I-
Acrysolá, na escola, o teu ideal!
O amôr patrio seja o teu fanal!
Nossa terra, tão grande, um thesouro encerra!
Brasileiro do porvir
tu tens o dever sacrosanto de,
á luz do Cruzeiro, crescer!

II-
Exalta a excelsa gloria
Do patrono deste templo;
Grave a infancia, na memória,

⁷⁶ Material cedido pela Direção da Escola à Prof^a Ângela Maria Souza Martins, a qual xerocopiou o material e me entregou para que fosse utilizado nessa pesquisa. Também localizado na Biblioteca Nacional – Setor Música como integrante do Hymnario do Districto Federal. Anexo D, p. 184 - 186.

⁷⁷ Domingos Magarinos de Sousa Leão, nasceu em 1874 em Pernambuco e faleceu em 1963 no Rio de Janeiro. Foi poeta, jornalista e advogado. Disponível em: www.literaturabrasileira.ufsc.br.

⁷⁸ Não conseguimos identificar o músico Plínio de Britto, mas todos os Hinos e Cânticos do Hymnario do Districto Federal foram composições dele.

O seu bello e nobre exemplo!
 O seu devotamento
 Não esqueça o coração
 Não existe sentimento que se iguale á gratidão.

Na análise textual do hino da Escola Soares Pereira, observamos que a letra do hino exalta a escola, na qual o aluno deverá estar afinado com o “ideal” de “crescer” e o “amor patrio” como um farol a guiá-los como brasileiros do futuro levando o “dever sacrossanto” de atingir maiores alturas. Muitas vezes as palavras utilizadas como: “sacrosanto”, “excelsa gloria”, “templo” e “devotamento” nos remetem a religião, fazendo como que um apelo às crianças ao sentimento patriótico e até mesmo sacramentado de brasilidade, um tipo ideal de cidadão. A escola é o altar “sacrosanto”, o “templo” do ensino, no qual o aluno deve ser “devoto”, para que no futuro alcance a “excelsa gloria”. A escola como uma instituição eminentemente civilizadora, se apresenta para atingir a finalidade das crianças absorverem os novos padrões de civilidade, e os hinos e cânticos escolares utilizados por ela cumpriram essa função. Observe-se e ressalte-se o uso de palavras de um significado mais religioso se transpassando para um outro campo semântico que agora é laico com a República.

Ao escandir, que “significa dividir o verso em sílabas métricas” (GOLDSTEIN, 1999, p. 14) a letra do Hymno da Escola Soares Pereira, verificamos que o esquema métrico é polimétrico⁷⁹, no qual cada verso tem um tamanho diferente, apesar de haver predominância de versos de sete sílabas (heptassílabo), constatamos que o metro (a métrica) varia de verso para verso.

Quanto aos acentos (sílabas em vermelho), verificamos que variam a sílaba forte quanto à acentuação, não obedece às regras métricas clássicas, isto é, os acentos não são fixos. Vejamos na 1ª estrofe⁸⁰: 1º verso (3 – 9 – 12); 2º verso (3 – 9); 3º verso (3 – 9 – 12); 4º verso (3 – 7); 5º (2 – 8); 6º (2 – 8); na 2ª estrofe: 1º verso (2 – 6); 2º (3 – 7); 3º (3 – 7); 4º (3 – 7); 5º (2 – 6); 6º (3 – 7); 7º (3 – 7) e 8º (3 – 7).

Além da alternância entre sílabas fortes e fracas, o ritmo provém da repetição de sons semelhantes no final dos versos, provocando a rima⁸¹. Elaboramos uma Tabela com um resumo simplificado das categorias analisadas das rimas.

QUADRO 2 – Análise da classificação quanto aos tipos de rima

⁷⁹ Polimétrico – poli = muito; metro = tamanho diferente. Este é o nome que se dá a um conjunto de versos regulares de tamanhos diferentes.

⁸⁰ “Estrofe é um conjunto de versos” (GOLDSTEIN, 1999, p. 39).

⁸¹ “Rima é o nome que se dá à repetição de sons semelhantes, ora no final de versos diferentes, ora no interior do mesmo verso, ora em posições variadas, criando um parentesco fônico entre palavras presentes em dois ou mais versos” (GOLDSTEIN, 1999, p. 44).

Hymno da Escola Soares Pereira

Classificação quanto a:	Tipos de rima
Posição no verso	Interna ⁸² - ex: terra / encerra Externa ⁸³ - ex: ideal / fanal
Semelhança de letras	Consoante ⁸⁴
Distribuição ao longo do poema	Misturadas ⁸⁵ na 1ª estrofe Cruzadas ⁸⁶ na 2ª estrofe
Categoria gramatical ⁸⁷	Ricas Pobres
Critério fônico ⁸⁸	Pobres Ricas
Posição do acento tônico ⁸⁹	Graves (paroxítonas) - ex: <u>gl</u> oria / mem <u>ó</u> ria Agudas (oxítonas) - ex: cora <u>ç</u> ão / gratid <u>ã</u> o

Descrição das rimas consoantes que aparecem no Hino na 1ª estrofe: acrysola – escola; ideal – fanal; terra – encerra; Brasileiro – Cruzeiro; 2ª estrofe: gloria – memoria; templo – exemplo; devotamento – sentimento; coração – gratidão.

Descrição das rimas misturadas que aparecem na 1ª estrofe:

I-
Acrysola, na escola, o teu ideal!
O amôr patrio seja o teu fanal!
Nossa terra, tão grande, um thesouro encerra!
Brasileiro do porvir
tu tens o dever sacrosanto de,
á luz do Cruzeiro, crescer!

Descrição das rimas cruzadas que aparecem na 2ª estrofe:

⁸² “Rima interna ocorre quando a palavra final de um verso e outra do interior do verso seguinte. [...] trata-se de um recurso de grande efeito musical e rítmico” (GOLDSTEIN, 1999, p. 44).

⁸³ “Rima externa ocorre quando se repetem sons semelhantes no final de diferentes versos” (GOLDSTEIN, 1999, p. 44).

⁸⁴ A rima se apresenta como consoante, que é “aquela que apresenta semelhança de consoantes e vogais” (GOLDSTEIN, 1999, p. 44).

⁸⁵ “Se as rimas tiverem outro tipo de organização, chamam-se rimas misturadas” (GOLDSTEIN, 1999, p. 46). Observamos que as rimas aparecem ora no mesmo verso, ora no meio dos versos, ora no final dos versos.

⁸⁶ “Pode-se dizer que as rimas obedecem ao esquema ABAB. Este tipo de rimas recebe o nome de rimas cruzadas ou alternadas” (GOLDSTEIN, 1999, p. 46).

⁸⁷ “De acordo com o critério gramatical, a rima pobre ocorre entre palavras pertencentes à mesma categoria gramatical (dois substantivos, dois adjetivos, dois verbos, etc). E a rima rica se dá entre termos pertencentes a diferentes categorias gramaticais” (GOLDSTEIN, 1999, p. 48).

⁸⁸ “Pelo critério fônico, a rima é pobre ou rica conforme a extensão dos sons que se assemelham. Na rima pobre, igualam-se as letras a partir da vogal tônica. Na rima rica, a identificação começa antes da vogal tônica” (GOLDSTEIN, 1999, p. 48).

⁸⁹ “Quanto à posição do acento tônico, a rima coincide com a palavra final do verso: rimas agudas, formadas por palavras agudas ou oxítonas; rimas graves, formadas por palavras graves ou paroxítonas; rimas esdrúxulas, formadas por palavras esdrúxulas ou proparoxítonas” (GOLDSTEIN, 1999, p. 47).

II-	
Exalta a excelsa <u>gloria</u>	(rima A)
Do patrono deste <u>templo</u> ;	(rima B)
Grave a infancia, na <u>memória</u> ,	(rima A)
O seu bello e nobre <u>exemplo</u> !	(rima B)
O seu <u>devotamento</u>	(rima C)
Não esqueça o <u>coração</u>	(rima D)
Não existe <u>sentimento</u>	(rima C)
Que se iguale á <u>gratidão</u> .	(rima D)

Descrição das rimas ricas quanto à categoria gramatical no Hino: acrysolá / escola – verbo / substantivo; ideal / fanal – substantivo / verbo; terra / encerra – substantivo / verbo; devotamento / sentimento – verbo / substantivo. Descrição das rimas pobres: Brasileiro / Cruzeiro – substantivo / substantivo; dever / crescer – verbo / verbo; gloria / memória – substantivo / substantivo; templo / exemplo – substantivo / substantivo; coração / gratidão – substantivo / substantivo.

Descrição das rimas pobres quanto ao critério fônico: acrysolá / escola; ideal / fanal; terra / encerra; dever / crescer; Brasileiro / Cruzeiro; gloria / memória; templo / exemplo; coração / gratidão. Encontramos apenas uma rima rica neste Hino: devotamento / sentimento.

Após a análise textual, fizemos uma análise musical do Hymno da Escola “Soares Pereira”. Elaboramos outra Tabela para uma melhor visualização dos elementos musicais encontrados no Hino.

QUADRO 3 – Análise Musical - Hymno da Escola Soares Pereira

Classificação quanto:	
Tonalidade	Fá Maior
Compasso	Quaternário (4 tempos em cada compasso)
Início rítmico (introdução e canto)	Anacrústico ⁹⁰
Introdução	8 compassos
Forma Musical	Forma Binária – dividida em 2 seções chamadas A e B.
Modulações	Ocorrem pequenas modulações
Gênero Musical	Marcha
Célula rítmica predominante	Colcheia pontuada com semicolcheia
Extensão melódica	Dó3 a Ré4
Intervalos	1ª estrofe - maior intervalo – intervalo de 6ª maior ascendente. 2ª estrofe – maior intervalo – 8ª justa descendente e de 6ª maior ascendente.
Acompanhamento	Introdução – notas oitavas com acordes nos últimos

⁹⁰ Anacrústico (ou anacruse) – “nota ou grupo de notas que precedem o primeiro TEMPO FORTE do ritmo ao qual pertencem; habitualmente, no último tempo de um compasso” (GROVE, 1994, p. 25, grifos do autor).

	<p>tempos na Clave de Sol. Notas oitavadas nos tempos fortes (1º e 3º) e acordes nos tempos fracos (2º e 4º). 1ª estrofe – acompanhamento melódico na Clave de Fá, sendo que em alguns momentos no tempo fraco (2º tempo) aparecem acordes. Como também na Clave de Sol, grande parte do acompanhamento é melódico, alguns momentos aparecem uma 2ª voz e poucos acordes. 2ª estrofe – acompanhamento melódico inicialmente na Clave de Fá, passando para acompanhamento harmônico. Na Clave de Sol a melodia é acompanhada com acordes com início acéfalo⁹¹.</p>
Cadências melódicas	<p>Introdução com um período binário (formado de 2 frases) com a 1ª frase (4 compassos) terminando com cadência suspensiva⁹². A 2ª frase (4 compassos) terminando também com cadência suspensiva. 1ª estrofe – trata-se de um período ternário (formado por 3 frases), as três frases são divididas em 4 compassos. A 1ª e 2ª frases terminam com cadência suspensiva. A 3ª frase termina com cadência conclusiva⁹³. 2ª estrofe – trata-se de um período quaternário (formado de 4 frases), as quatro frases são divididas em 4 compassos, terminando com cadência suspensiva.</p>
Cadências harmônicas	<p>Introdução – as duas frases terminam com cadência perfeita⁹⁴. 1ª estrofe – 1ª frase cadência perfeita; 2ª e 3ª frases cadências à Dominante⁹⁵. 2ª estrofe – as 3 primeiras frases terminam com cadências à Dominante. A 4ª frase termina com cadência imperfeita⁹⁶.</p>

Verificamos no quadro 3, que o compasso é quaternário, e o gênero musical uma marcha. Desde aquele período, pudemos perceber que a marcha era utilizada como uma ferramenta para difundir a cultura cívico-patriótica. Portanto, a marcha constituiu um dos gêneros muito utilizado nesse período na escola, conforme pudemos verificamos nos hinários analisados nesse trabalho. Segundo Jardim (2008):

O hino pode ser composto em estruturas musicais diferenciadas, mas liga-se à marcha pelo seu caráter vigoroso e enérgico, que por sua vez é carregada

⁹¹ Acéfalo é considerado quando o compasso é iniciado por uma pausa de curta duração.

⁹² Cadência suspensiva é aquela que não dá ideia de repouso definitivo e aparecem no decorrer do período.

⁹³ Cadência conclusiva é quando podemos sentir um repouso que ocorre no final do período.

⁹⁴ Cadência perfeita é quando “consiste de um acorde dominante seguido por um acorde tônica (V – I), ambos normalmente em estado fundamental (GROVE, 1994, p. 153).

⁹⁵ É uma cadência que termina no V grau (dominante) no estado fundamental.

⁹⁶ É uma cadência que repousa sobre o I grau, mas na 1ª ou 2ª inversão.

também do simbolismo da celebração. A música para a escola, usada como um instrumento de propagar a cultura cívica, nesse momento, adquiriu uma estética própria da marcha, da exaltação, do hino (2008, p.180).

A marcha no ambiente escolar está associada à disciplina, do corpo através da posição de “sentido” e ao ritmo marcado que os levam a marchar, na qual as crianças como soldados caminham para a guerra e a disciplina da mente pelas letras das músicas entoadas todos os dias e em diversos momentos, para que seja incutido em seu corpo e mente o “compasso” da República.

Observamos que a extensão vocal apesar de ser constituído por notas musicais a serem emitidas um pouco acima da extensão vocal infantil, e por apresentarem muitos intervalos diatônicos e fáceis de emitir com apenas um nota alterada na 1ª estrofe (si \square), consideramos um hino com dificuldades pequenas para a execução de alunos do Ensino Primário, crianças de 7 a 10 anos provavelmente, portanto, acreditamos que seja um hino apropriado para ser utilizado como hino escolar.

No Hymnario do Distrito Federal, consideraremos o Hymno do Rio de Janeiro⁹⁷, por ser um hino que exalta a natureza em que a cidade foi contemplada em tê-la, como a própria cidade, com o intuito da criança aprender a amar e respeitar tanto a cidade quanto sua natureza. Esse Hino foi oferecido ao “Centro Carioca”, com letra de Domingos Magarinos e música de Plínio de Britto.

O Hino especifica a função da música para a sociedade, trazendo os valores que se quer incutir. Encontramos a relação da igreja á escola, ao comparar “Salve, Rio de Janeiro, Milagrosa Canaan!” Uma terra maravilhosa, na qual seu valor é de “ouro”, onde todos encontram refúgio, “Vem os filhos de outras terras, Encontrar abrigo e paz!” Como também a exuberância da natureza, com suas riquezas e belezas que só o Rio de Janeiro tem. “Não é só desta grandeza, Do teu céu e do teu mar, Do teu solo, a natureza, Que te podes orgulhar!” Mas além de toda beleza, o povo também é louvado, demonstrando que a população do Rio de Janeiro estaria organizado, civilizado, com valor, que somente com a “República” pôde ser alcançado, como os versos afirmam: “É também da tua gente, que se empenha com ardor, no progresso, a lucta ingente, o padrão do teu valor!”; “É o esforço do teu povo, povo heróico e varonil, desbravando um mundo novo – terra virgem do Brasil!”

HYMNO DO RIO DE JANEIRO Offerecido ao “Centro Carioca”

⁹⁷ Partitura do Hino do Rio de Janeiro copiada na Biblioteca Nacional – Setor Música do Hymnario do Distrito Federal. Anexo D, p. 187-188.

letra de Domingos Magarinos e música de Plínio de Britto.

I

Terra verde, terra de ouro,
 Terra esplendida de sol,
 Da belleza tens o louro
 No fulgor deste arrebol!
 Nestes campos, nestas serras,
 Onde a vida se refaz,
 Vem os filhos de outras terras } Bis
 Encontrar abrigo e paz!

Salve, terra do Cruzeiro,
 Terra moça, terra sã!
 Salve, Rio de Janeiro,
 Milagrosa Canaan! } Bis

II

Não é só desta grandeza,
 Do teu céu e do teu mar,
 Do teu solo, a natureza,
 Que te podes orgulhar!
 É também da tua gente,
 Que se empenha com ardor,
 No progresso, a lucta ingente, } Bis
 O padrão do teu valor!

Salve, terra do Cruzeiro, etc.

III

É também da tua historia,
 Em que fulgem tantos soes;
 Os trophéos da tua gloria;
 O calor dos teus heróes!
 É o esforço do teu povo,
 Povo heróico e varonil,
 Desbravando um mundo novo } Bis
 - terra virgem do Brasil!

Salve, terra do Cruzeiro, etc.

QUADRO 4 – Análise da classificação quanto aos tipos de rima
 Hymno do Rio de Janeiro

Classificação quanto a:	Tipos de rima
Posição no verso	Interna - ex: tambem / fulgem Externa - ex: soes / heróes
Semelhança de letras	Consoante

Distribuição ao longo do poema	Cruzadas
Categoria gramatical	Ricas - ex: mar / orgulhar (substantivo / verbo) Pobres – ex: ouro / louro (substantivos)
Critério fônico	Pobres – ex: ref <u>az</u> / pa <u>z</u>
Posição do acento tônico	Graves (paroxítonas) - ex: <u>h</u> istoria / <u>g</u> loria Agudas (oxítonas) – ex: varon <u>i</u> l / Brasi <u>l</u>

Dividimos os versos em sílabas (poéticas), verificamos na letra do Hymno do Rio de Janeiro, que o esquema métrico é simétrico, com versos de 8 sílabas (octossílabo), sendo acentuadas as sílabas de número 3 e de número 8. Verificamos na última sílaba que é sempre acentuada, marcando o final do verso com rima.

QUADRO 5 – Análise Musical - Hymno do Rio de Janeiro

Classificação quanto:	
Tonalidade	Dó Maior
Compasso	Quaternário (4 tempos em cada compasso)
Início rítmico (introdução e canto)	Introdução - Tético ⁹⁸
Introdução	8 compassos
Forma Musical	Forma Binária – dividida em 2 seções chamadas A e B.
Modulações	Uma modulação para o tom de Sol Maior no final da 1ª frase da estrofe.
Gênero Musical	Marcha
Célula rítmica predominante	Colcheia pontuada com semicolcheia
Extensão melódica	Dó3 a Ré4
Intervalos	1ª estrofe - maior intervalo – 6ª maior ascendente. Coro – maior intervalo – 4ª justa descendente.
Acompanhamento	Introdução – notas oitavadas e com acordes na Clave de Sol. Na Clave de Fá, notas oitavadas nos tempos fortes (1º e 3º) e acordes nos tempos fracos (2º e 4º). 1ª estrofe – permanece em grande parte da estrofe o acompanhamento com notas oitavadas nos tempos fortes e acordes nos tempos fracos, ocorrendo algumas variações. Na Clave de Sol, grande parte do acompanhamento é melódico com notas oitavadas, alguns momentos aparecem alguns acordes ou terças. No início do Canto é em tempo anacrústico. Coro – mesma estrutura das estrofes, iniciando no tempo tético.
Cadências melódicas	Introdução – é construída inteiramente no tom de Dó Maior. 1ª estrofe – contém frases modulantes. As 3 frases terminam com cadências suspensivas e a 4ª frase com

⁹⁸ Tético quando é iniciado no primeiro tempo forte do ritmo ao qual pertencem.

	cadência conclusiva. Coro – as 2 frases apresentam cadências suspensivas.
Cadências harmônicas	Introdução com um período binário (formado de 2 frases) com a 1ª frase (4 compassos) terminando com cadência à Dominante. A 2ª frase (4 compassos) terminando com cadência perfeita. 1ª estrofe – trata-se de um período quaternário (formado por 4 frases), as quatro frases são divididas em 4 compassos. A 1ª e 4ª frases terminam com cadência perfeita. A 2ª e 3ª frases terminam com cadência suspensiva. Coro – trata-se de um período binário (formado de 2 frases), as duas frases são divididas em 4 compassos. A 1ª frase termina com cadência à Dominante e a 2ª frase com cadência conclusiva.

A letra associada à rima facilita a execução do Hino, as notas em sequência diatônica também facilitam o desempenho. Concluimos ao analisarmos o Hino do Rio de Janeiro que apesar da extensão vocal ser apropriada para crianças do Ensino Primário, e a letra ser de fácil compreensão e assimilação, apresenta algumas alterações no decorrer do hino dificultando a emissão das notas. Questiono também como esse hino seria tocado, por ser um hino de execução difícil para quem pouco estudou música. Quem estaria preparado para executá-lo? Uma normalista que recebeu aulas de música em apenas 2 anos de formação?

O Hymnario Brasileiro no seu repertório constam Hinos exaltando a Pátria como: Hymno Nacional Brasileiro, Hymno á Bandeira Nacional, Saudação á Bandeira, Hymno da Independência (D. Pedro I), Hymno da Independência (Marcos Portugal), Hymno da Proclamação da Republica, Hymno Paulista e o Cântico Sou Brasileiro que exalta o caráter e o orgulho de ser Brasileiro. Outros Hinos exaltam não somente a Pátria, mas a Escola: Hymno da Escola Tiradentes, Hymno Escolar, Hymno da Escola de Commercio “Álvares Penteadó” e o Hymno ao Pavilhão Escolar Paulista. A natureza novamente está presente, sendo consagrada pela sua beleza e riqueza: Hymno ás Aves e o Hymno ás Arvores.

O próximo hino a ser analisado é o “Hymno Escolar”⁹⁹ do Hymnario Brasileiro, com letra de Pedro Gomes Cardim¹⁰⁰ e música de Carlos de Campos¹⁰¹.

⁹⁹ Partitura do Hino copiada na Biblioteca Nacional – Setor Música, página 33 do Hymnario Brasileiro. Anexo D, p. 189-191.

¹⁰⁰ Pedro Augusto Gomes Cardim nasceu em Porto Alegre em 1864 e morreu no Rio de Janeiro em 21 de maio de 1932. Foi dramaturgo, jornalista e político brasileiro. Formou-se em 1888 na Faculdade de Direito de São Paulo, dedicou-se ao jornalismo, escrevendo para A Província de São Paulo e colaborou com o Correio Paulistano, o Comércio de São Paulo, A Gazeta, além de ter se tornado redator-chefe do Diário de Notícias. Foi membro-fundador da Academia Paulista de Letras, em 1909 e também fundou em 1925 a Academia de Belas Artes de São Paulo. Foi também autor dramático, tendo escrito operetas, *vaudevilles*, sainetes, monólogos e comédias. Além disso, organizou e dirigiu, a partir de 1917, uma das mais importantes companhias teatrais,

HYMNO ESCOLAR
(Letra de Pedro Gomes Cardim e Música de Carlos de Campos)

I-
É o estudo que a mente vigora
E nos arma nas luctas da vida
Só com elle nos vimos aurora
No progresso da pátria querida

Branços rijos e férreos obuses
E armaduras invictas na guerra
Debandaram ao choque das luzes
Ante o livro ruíram por terra.

Coro
Ao porvir ao porvir juventude
Com valor em noss' alma infantil!
Do trabalho nos venha a virtude
D'elevamos com honr'o Brasil!

Eia ás trevas infindo combate
Não trepide a novel geração
E ao primeiro signal de rebate
Eia avante de livro na mão!

II-
É na forja d'estudo constante
Que amold'o caracter mais duro
E as vigílias que soffr'o estudante
São heranças que deixam futuro!
Dediquemos portanto aos vindouros
Os esforços da noss' existencia
E s'herdamos os velhos pelouros
Legaremos a luz da sciencia.

Coro

III-
O soldado que morre em batalha
Bello feito gravando na historia
Jaz envolto na pátria mortalha
Sobr'um luto de louros e gloria
Nestas luctas porem o valente

atuantes no início do século XX: a Companhia Dramática de São Paulo. (Revista Eletrônica do Arquivo do Estado).

¹⁰¹ Carlos de Campos nasceu em Campinas em 1866 e faleceu em 27 de abril de 1927, antes de concluir seu mandato como governador do estado. Formado em direito, compositor e estudioso da música. Foi fundador e membro da Academia Paulista de Letras, assumindo a cadeira número 16. Dedicou-se intensamente à vida política. Antes de falecer, criou, dentro da Força Pública, uma das mais importantes bandas do estado: a Banda da Força Pública. (Conservatório Dramático e Musical “Dr Carlos de Campos”)
<http://www.paragonbrasil.com.br>.

Cujo espírito voa aos espaços
 Ao morrer já das mãos do presente
 O futuro receb'em seus braços.

Faremos primeiramente uma análise textual desse hino repleto de valores que se queria inculcar na mente das crianças no período da República. Destacamos, por exemplo: “No progresso da pátria querida”: “Do trabalho nos venha a virtude”: “São heranças que deixam futuro!”. Temas como progresso, trabalho, futuro, estão inseridos no mesmo contexto: só teremos futuro se trabalharmos para o progresso do país.

O Brasil que acabara de sair de um regime escravocrata, no qual o trabalho era pertinente ao negro, a ideologia do trabalho veio tornar-se um elemento essencial aos ideais de progresso da nação. Para isso essa ideologia do trabalho é estabelecida desde a infância.

A herança, o futuro, também faz parte dessa ideologia do trabalho, pois trabalhar na luta pela sobrevivência é algo contínuo, mas que oferece no final a recompensa, um futuro garantido. E qual seria o trabalho dos alunos naquele momento? O estudo.

Outro tema que encontramos: “É o estudo que a mente vigora”: “Eia avante de livro na mão”: “Legaremos a luz da ciência”. A confiança na ciência, o transmitir “luz”, iluminar, tirar das trevas. A luz representa trazer o progresso, a modernidade: as trevas o atraso, a decadência a involução. Nesse transmitir “luz”, está a escola tomando o papel fundamental. Através da educação e dos princípios contidos nos livros, o aluno terá acesso aos caminhos iluminados.

“E nos arma nas lutas da vida”: “E armaduras invictas na guerra”: “Eia às trevas infindo combate”: “O soldado que morre em batalha”. Nessa sequência destacamos temas que complementam todos os conceitos presentes no hino. Lutas, guerras, combates e batalhas, sinônimos que são utilizados para reforçar os conceitos anteriormente estabelecidos, o trabalho, o estudo, a herança, a luz. Lutar a cada dia, como um soldado que morre em batalha para alcançar no futuro a glória.

Na análise da estrutura rítmica do poema percebemos que para a construção do texto foram selecionadas palavras que admitissem a acomodação perfeita das sílabas tônicas aos tempos fortes da música (1º e 3º tempos) e principalmente com uma rigorosa precisão de rima encontrada em toda a primeira, segunda e terceira estrofes e em todo o coro, sendo assim a letra é altamente subordinada à música, cumprindo assim sua função poética no hino, e até mesmo perdendo o sentido se analisada separadamente. A estrutura textual é de três estrofes com oito versos cada uma e um coro também com oito versos.

Ao dividir os versos em sílabas poéticas, da letra do Hymno Escolar, verificamos que o esquema métrico é simétrico, com versos de 8 sílabas poéticas (octossílabo), sendo acentuadas as sílabas de número 3 e de número 8, sendo composto por dois segmentos rítmicos: o primeiro até a 3ª sílaba e o segundo até a 8ª sílaba. Verificamos que a última sílaba poética é sempre acentuada, marcando o final do verso. Além da alternância entre sílabas fortes e fracas, o ritmo provém da repetição de sons semelhantes no final dos versos, provocando a rima.

Elaboramos um Quadro com um resumo simplificado das categorias analisadas das rimas.

QUADRO 6 – Análise da classificação quanto aos tipos de rima – Hymno Escolar

Classificação quanto a:	Tipos de rima
Posição no verso	Externa - ex: vida / querida
Semelhança de letras	Consoante – ex: combate / rebate
Distribuição ao longo do poema	Cruzadas em todas as estrofes (1º e 3º / 2º e 4º versos)
Categoria gramatical	Ricas – ex: vigora (verbo) / aurora (substantivo). Pobres – ex: guerra / terra (substantivos)
Critério fônico	Pobres – ex: <u>historia</u> / <u>gloria</u> Ricas – ex: <u>batalha</u> / <u>mortalha</u>
Posição do acento tônico	Graves (paroxítonas) - ex: juvent <u>ude</u> / virt <u>ude</u> Agudas (oxítonas) – ex: infant <u>il</u> / Brasil

Após a análise textual, uma análise musical do Hymno Escolar. Elaboramos outro Quadro para uma melhor visualização dos elementos musicais encontrados no Hino.

QUADRO 7 – Análise Musical – Hymno Escolar

Classificação quanto:	
Tonalidade	Si \square Maior
Compasso	Quaternário (4 tempos em cada compasso)
Início rítmico (introdução e canto)	Anacrústico
Introdução	2 compassos
Forma Musical	Forma Binária – dividida em 2 seções chamadas A e B. Sendo estrofe (A) e Coro (B).
Modulações	Ocorre modulação na 2ª frase da estrofe
Gênero Musical	Marcha
Célula rítmica predominante	Colcheia pontuada com semicolcheia

Extensão melódica	Si ³ a Fá ⁴
Intervalos	Estrofes - maior intervalo – 4 ^a justa descendente. Coro – maior intervalo – 6 ^a maior ascendente.
Acompanhamento	Introdução – notas melódicas oitavadas em quiáleras no último tempo em cada Clave. 1 ^a estrofe – acompanhamento na Clave de Fá em ritmo simples (□□□□). A Clave de Sol o acompanhamento é melódico, dando suporte ao canto. Coro – o acompanhamento na clave de Fá permanece no ritmo simples de canção. Na clave de Sol, a melodia continua aparecendo, mas juntamente com a terça inferior em quase todo o coro.
Cadências melódicas	Introdução – pequena introdução iniciando no 1 ^o grau e preparando para o início do canto. Estrofe (parte A) – trata-se de um período quaternário (formado por 4 frases), as quatro frases são divididas em 4 compassos. As quatro frases terminam com cadência suspensiva. Coro (parte B) – trata-se de um período quaternário (formado por 4 frases), sendo divididas as frases em 4 compassos. As quatro frases terminam com cadência suspensiva.
Cadências harmônicas	Introdução – termina com cadência perfeita. Estrofe – todas as cadências são perfeitas. Coro – todas as cadências são perfeitas.

Como verificamos no quadro 7, o compasso é quaternário, e o gênero musical uma marcha, com ritmo marcado e característico na melodia, e o acompanhamento com desenvolvimento simples tem características básicas de um cântico.

Observamos que a extensão vocal não é apropriada para crianças por ser constituído de notas musicais acima da extensão infantil, como o Fá⁴. Apesar de apresentar muitos intervalos diatônicos, a melodia é constituída de diversas notas alteradas em alguns pontos do Hino, como o Dó³ nos 3^o e 4^o compassos das estrofes; o Mi³ nos 9^o e 10^o compassos; o Sol³ nos 11^o e 12^o; o Lá³ no 5^o, 7^o e 8^o compassos do Coro; Mi³ no 9^o compasso; Sol³ no 11^o compasso; e o Si³ no 13^o compasso. Consideramos um hino de difícil execução vocal, não sendo apropriado para ser utilizado como hino escolar.

Prosseguindo a nossa análise dos Hinos escolares do Hymnario Brasileiro, consideraremos o Hymno ás arvores, por ser um hino que exalta a natureza, um dos temas contemplados pelo novo Estado, com a intenção do aluno aprender a ter e a exteriorizar tanto

o seu amor à Pátria quanto a natureza, com uma atitude cidadã. Esse Hino tem a letra de Arlindo Leal¹⁰² e a música de João Gomes Junior¹⁰³.

HIMNO ÀS ARVORES

Letra de Arlindo Leal e Música de João Gomes Junior

Salve, ó arvore bendita,
Que dás fruto, aroma e flor!
Na tu'alma vive, habita
Gênio Mago e protector!

Sabe, ó Arvore querida,
Que embellezas a Natureza
E acompanhas nossa vida
Desde o berço á sepultura!

Coro
Salve, ó Arvore bendita,
Que dás fruto, aroma e flor!
Na tu'alma vive, habita
Gênio Mago e protector!

Tu dás sempre o agasalho
Ao campônio, ao lavrador,
Que, caçado do trabalho,
Busca da sombra o frescor.

Na lareira, a crepitar
Tua chamma aquece o frio,
Sabe as trevas espantar
Do lar tristonho e vasio!

Salve, ó Arvore sagrada,
Lenho santo que traduz
A tragédia amargurada
Do nosso amado Jesus!

Sabe tronco legendário
Que aos herejes e aos atheus
Soube no alto do Calvário

¹⁰² Arlindo Leal escreveu diversas “comédias musicadas que fizeram bastante sucesso”. “Leal dedicou-se também à imprensa, foi colaborador da Revista Theatral (1904) e da Vida Paulista (1908); compôs várias letras para canções musicadas por Marcelo Tupinambá” (Revista Eletrônica do Arquivo do Estado).

¹⁰³ “João Gomes de Araújo Júnior, formado na Itália e já há muito uma das principais personalidades do ensino musical em São Paulo (Escola Modelo do Carmo, Escola Prudente de Moraes, Escola Normal Caetano de Campos), autor de obras didáticas e compositor de óperas e música sacra, foi um dos grandes nomes na história do movimento orfeônico no Brasil como introdutor do método do “manosolfá” em São Paulo” (Revista Academia Brasil-Europa de ciência da cultura e da ciência).

Affirmar a crença em Deus!

Encontramos nesse Hino, a temática da natureza, sua importância e princípio que perpassam os discursos oficiais sobre a sociedade brasileira e o papel da escola na construção da sociedade, acarretando em novos conceitos. A árvore é salgada por dar “fruto, aroma e flor”, por embelezar a natureza, por dar “sombra e frescor”, por aquecer no frio e espantar as trevas. É importante observarmos como é feita uma comparação da natureza, da árvore com o que é sagrado, santo. É relacionada a árvore, a cruz que Jesus levou e foi crucificado, seu sofrimento e dor, por toda humanidade, mesmo pelos “herejes” e ateus”. Essa comparação entre a religião e a natureza encontramos claramente nesse Hino.

Ao escandir a letra do “Hymno às Árvores”, verificamos que o esquema métrico é regular, no qual os versos “obedecem às regras clássicas estabelecidas pela métrica, determinando a posição das sílabas acentuadas em cada tipo de verso” (GOLDSTEIN, 1999, p. 34). Obtendo sete sílabas (heptassílabo), no qual o acento aparece na terceira e na última sílaba.

Elaboramos um Quadro com um resumo simplificado das categorias analisadas das rimas.

QUADRO 8 – Análise de classificação quanto aos tipos de rima – Hymno às árvores

Classificação quanto a:	Tipos de rima
Posição no verso	Externa - ex: bendita / habita
Semelhança de letras	Consoante – ex: agasalho / trabalho
Distribuição ao longo do poema	Cruzadas em todo o Hino (1º e 3º / 2º e 4º versos)
Categoria gramatical	Ricas – ex: traduz (verbo) / Jesus (substantivo próprio). Pobres – ex: crepitar / espancar (verbos)
Critério fônico	Pobres – ex: lavrador / rescor Ricas – ex: <u>sagrada</u> / <u>amargurada</u>
Posição do acento tônico	Graves (paroxítonas) - ex: legendário / Calvário Agudas (oxítonas) – ex: <u>atheus</u> / <u>Deus</u>

Uma pequena observação encontrada é que apenas na 2ª estrofe existe uma alteração no esquema de rimas, no qual “natureza” não rima com “sepultura”, sendo chamado esse verso de “rima perdida” (GOLDSTEIN, 1999, p. 46).

Fizemos uma análise musical do Hymno às Árvores. Elaboramos outra Tabela para uma melhor visualização dos elementos musicais encontrados no Hino.

QUADRO 9 – Análise Musical – Hymno às arvores

Classificação quanto:	
Tonalidade	DóMaior
Compasso	Quaternário (4 tempos em cada compasso)
Início rítmico (introdução e canto)	Anacrústico
Introdução	4 compassos
Forma Musical	Forma Ternária – dividida em 3 seções chamadas A ¹ , B e A ² . Sendo 1 ^a estrofe (A ¹), 2 ^a estrofe (B), 3 ^a estrofe (Coro) (A ²), 4 ^a estrofe (A ¹), 5 ^a estrofe (B), Coro (A ²), 6 ^a estrofe (A ¹), 7 ^a estrofe (B), terminando no Coro (A ²).
Modulações	Algumas modulações no decorrer do Hino.
Gênero Musical	Marcha
Célula rítmica predominante	Colcheia pontuada com semicolcheia
Extensão melódica	Dó ³ a Ré ⁴
Intervalos	Estrofes - maior intervalo – 9 ^a maior ascendente e 6 ^a menor ascendente.
Acompanhamento	Introdução – basicamente formada por acordes com a linha melódica sendo tocada na parte superior da Clave de Sol. Parte A ¹ – acompanhamento com a formação do acorde em 4 vozes, estilo “coral”. A linha melódica da Clave de Sol sendo tocada na parte superior, dando sustentação ao canto. Parte B – o acompanhamento permanece com a mesma estrutura da estrofe. Parte A ² - mesma estrutura apresentada na parte A ¹ .
Cadências melódicas	Introdução – formada por apenas 1 frase, em 4 compassos, terminando com cadência suspensiva. Estrofe (parte A ¹) – trata-se de um período binário (formado por 2 frases), as duas frases são divididas em 4 compassos. As duas frases terminam com cadência suspensiva. Estrofe (parte B) – trata-se de um período binário (formado por 2 frases), as duas frases são divididas em 4 compassos. As duas frases terminam com cadência suspensiva. Coro (parte A ²) – trata-se de um período binário (formado por 2 frases), sendo divididas as frases em 4 compassos. A 1 ^a frase termina com cadência conclusiva. A 2 ^a frase termina com cadência suspensiva.
Cadências harmônicas	Introdução – formada com apenas 1 frase terminando com cadência plagal (IV – I). Estrofe (parte A ¹) – 1 ^a e 2 ^a frases cadências perfeitas. Estrofe (parte B) – 1 ^a frase cadência imperfeita; 2 ^a frase cadência perfeita. Coro (parte A ²) – as 2 frases terminam com cadências

perfeitas.

Verificamos no quadro 9, que novamente o compasso do Hino é quaternário, e o gênero musical uma marcha. Observamos que a extensão vocal é constituída por notas musicais a serem emitidas um pouco acima da extensão vocal infantil, apesar de apresentarem intervalos diatônicos, alguns intervalos são de difícil execução, como a 9ª maior ascendente (Dó3 a Ré4); bem como notas alteradas no 5º, 9º, 13º, 14º e 21º compassos (Si♭); e o Sol♭ no 12º compasso, portanto, consideramos este Hino de difícil execução, não sendo apropriado para crianças, e para ser utilizado como hino escolar.

Não podemos deixar de confrontar e questionar o vocabulário utilizado nesses hinos. Será que fazia parte do cotidiano dessas crianças palavras e expressões como: “acrysolá”, “fanal”, “dever sacrosanto”, “rijos e férreos obuses”, “forja”, “crepitar”, “legendário”, “altaneiro”, “almo fagueiro”? Qual sentido teria para elas? Talvez nenhum. Mas a segurança de que o ritmo “acalorado e empolgante” dos hinos e canções escolares estava construindo, condicionando, transformando a sociedade com valores republicanos é o que realmente fazia sentido.

Fizemos uma breve análise das músicas encontradas para que tivéssemos uma noção de como eram os hinos escolares na Primeira República.

A melodia na grande maioria era apresentada em tom maior, com características de uma música alegre, animada, principalmente quando acompanhada do compasso binário ou quaternário, caracterizando uma marcha. Conforme Jardim (2003), as melodias geralmente são “compostas em tons maiores, que dão uma característica alegre, abrangente, à música. A preferência pelos compassos binários – simples e compostos – e quaternários garantem o estímulo empolgante, marcado e animado das composições” (2003, p. 92). A marcha nos faz reportar aos soldados marchando para a guerra, não como “ovelhas para o matadouro”, mas como heróis orgulhosos de estarem defendendo a sua Pátria, como a “mãe que defende seu filho”. Um ritmo que leva a criança à posição de sentido, disciplinando o corpo, com as palavras proferidas, levando ao condicionamento da mente infantil. Percebemos portanto, que o canto escolar foi se constituindo como uma estratégia para educar não somente a audição, mas também o corpo, a respiração, a mente e o sentimento cívico-patriótico a ser aflorado. Rosa Fátima já discutiu sobre essas práticas como militarização da infância, e ao trazermos essas fontes e a sua discussão estamos ratificando a sua tese de militarização.

A prática dos exercícios militares gerou a formação dos batalhões infantis. [...] Os batalhões, simulacros de corporações militares, recebiam treinamento fora do horário regulamentar das aulas e utilizavam um aparato condizente com o ritual cívico a que se prestavam: além do fardamento, espingardas de madeira, cinturões, baionetas, tambores e cornetas. Cada batalhão possuía um estandarte e recebia o nome de um herói nacional ou de uma personagem política eminente. À semelhança das organizações militares, os batalhões infantis, reunindo pequenos soldados, simbolizavam uma das finalidades primordiais da escola pública: a celebração cívica (SOUZA, 2000, p. 108).

3.1.2 Cânticos Escolares

Ao pesquisarmos a história do ensino escolar de música, e encontrarmos através dos hinos e cânticos escolares respostas a questões levantadas anteriormente, verificamos que eles contribuirão significativamente para o campo de pesquisa da história dos currículos escolares em seus diversos níveis, tanto na história das disciplinas escolares, como também da própria história da educação.

Como analisamos os Hinos Escolares, fizemos uma análise de alguns Cânticos Escolares, para que entendêssemos o porquê dessas canções terem “invadido” o espaço escolar, e até hoje ser uma prática comum em tantas escolas. Em instituições escolares que trabalhamos como outras que pudemos ter oportunidade de conhecer, percebemos essa prática. Não pode haver uma festividade que não haja um grupo de crianças cantando, seja na Páscoa, Dia das Mães, encerramento do ano letivo e outras tantas “festinhas” que venham a participar. Com professor de música ou não, “qualquer” professor, de qualquer disciplina, na hora de “aparecer”, coloca seus alunos para cantar. Afinados ou não, todos aplaudem, “harmônicos” de uma cultura escolar. Igualmente ao passado, não importava como, mas eles estavam ali cantando para satisfazer àqueles que os veriam cantar. “Quando o inspector visita as escolas recebe uma cantiga desafinada d’aquellas, sorri inconsciente e satisfeito e vae dizer em relatório ao ministro: *a exemplo do que se faz na Allemanha e na Suíssa, os nossos cantos escolares, etc*” (GAZETA MUSICAL, 1892, p. 194, grifos do autor).

Iniciaremos com o Cântico Escolar “Sou Brasileiro” do Hymnario Brasileiro, com poesia de Luiz Galvão e música de Antônio Carlos.

SOU BRASILEIRO

Poesia de Luiz Galvão e Música de Antônio Carlos

Sou brasileiro com orgulho digo

Na paz na guerra contra o inimigo
 Ao mundo inteiro com orgulho digo
 Com orgulho digo Sou brasileiro!

Sou brasileiro Desta terra o brilho
 Há de ser grande como o grande filho
 Sempre altaneiro na virtude trilho
 Sou brasileiro Sou brasileiro!

Sou brasileiro Mesmo pequenino
 Ponho na Pátria todo meu destino
 Almo fagueiro Cantarei o hymno!
 Cantarei o hymno Sou brasileiro!

Sou brasileiro Quem assim não hade,
 Na Pátria imensa com a liberdade,
 Sempre altaneiro, Quem assim não hade
 Ser brasileiro, Sou brasileiro!

A temática deste Cântico é o civismo, o amor a Pátria, o orgulho de ser brasileiro. Em qualquer lugar, e em qualquer situação, seja na “paz” ou na “guerra”, no “mundo inteiro”, a Pátria é a esperança em que todos os brasileiros devem entregar o seu “destino”, confiados que o “ser brasileiro” encontra-se a “liberdade”, a salvação.

Ao analisar a letra do Cântico “Sou Brasileiro”, verificamos que o esquema métrico é regular, no qual obtemos em cada verso nove sílabas (encassílabo), no qual o acento aparece na quarta e na última sílaba.

Elaboramos um Quadro com um resumo simplificado das categorias analisadas das rimas.

QUADRO 10 – Análise de classificação quanto aos tipos de rima – Sou Brasileiro

Classificação quanto a:	Tipos de rima
Posição no verso	Externas - ex: brilho / filho / trilho Internas – ex: brasileiro / inteiro
Semelhança de letras	Consoante – ex: hade / liberdade
Distribuição ao longo do poema	Emparelhadas em todo o Hino na parte externa dos versos (1º, 2º e 3º versos). Cruzadas nos 1º e 3º versos na parte interna dos versos.
Categoria gramatical	Ricas – ex: brilho (adjetivo) / filho (substantivo) / trilho (verbo).
Critério fônico	Pobres – ex: pequen <u>ino</u> / dest <u>ino</u> / hym <u>no</u>

	Ricas – ex: <u>brilho</u> / <u>trilho</u>
Posição do acento tônico	Graves (paroxítonas) - ex: <u>brasileiro</u> / <u>altaneiro</u>

Também elaboramos um Quadro para uma melhor visualização dos elementos musicais encontrados no Cântico “Sou Brasileiro”.

QUADRO 11 – Análise Musical – Sou Brasileiro

Classificação quanto:	
Tonalidade	Mi \square Maior
Compasso	Quaternário (4 tempos em cada compasso)
Início rítmico (introdução e canto)	Anacrústico
Introdução	1 compasso
Forma Musical	Forma Binária – dividida em 2 seções chamadas A e B. Sendo as 1ª e 3ª estrofes (A), e as 2ª e 4ª estrofes (B).
Modulações	Algumas modulações no decorrer do Cântico.
Gênero Musical	Marcha
Célula rítmica predominante	Colcheia pontuada com semicolcheia
Extensão melódica	Lá ² a Dó ⁴
Intervalos	Estrofes - maior intervalo – 6ª maior ascendente e 5ª justa descendente.
Acompanhamento	Introdução – Acorde do 1º grau com a fundamental na Clave de Fá e o acorde em semicolcheias na Clave de Sol. Estrofes – permanece a mesma estrutura sendo acrescentada a melodia do canto.
Cadências melódicas	Parte A – trata-se de um período binário (formado por 2 frases), as duas frases são divididas em 4 compassos. As duas frases terminam com cadência suspensiva. Parte B – trata-se de um período binário (formado por 2 frases), as duas frases são divididas em 4 compassos. As duas frases terminam com cadência suspensiva.
Cadências harmônicas	Parte A – 1ª frase cadência imperfeita. 2ª frase cadência perfeita. Parte B – 1ª frase com cadência imperfeita. 2ª frase com cadência perfeita.

Verificamos no quadro 11, que o compasso do Cântico é quaternário, e o gênero musical uma marcha. Observamos que a extensão vocal é constituída por notas musicais a serem emitidas dentro da ideal, apesar de apresentar notas um pouco graves para a emissão de vozes infantis. Os intervalos são em grande parte diatônicos, alguns intervalos de 3ª e poucos intervalos com saltos de 5ª J e 6ª maior, apresentando uma certa dificuldade na execução por serem esses intervalos sucessivos; nota alterada apenas no 1º compasso da melodia (Lá \square),

portanto, consideramos este Cântico de execução apropriada para crianças, servindo para ser utilizado como cântico escolar naquele período.

Prosseguindo em nossa análise dos Cânticos escolares, consideramos a música Sôdade da Viola do Hymnario do Districto Federal.

Nesse Cântico encontramos uma referência a população do interior que saía de sua terra almejando um lugar melhor na cidade grande, na “capital”. A saudade apesar do sofrimento é algo natural, ao lembrar de sua terra natal.

A observação na música “Para Festas Escolares”, nos reporta a uma função específica da música, desenvolver e estimular a socialização das crianças. Diversas são as festividades da Escola, que apresentavam como objetivo o valor moral, cívico e o amor a sua Pátria. Conforme este pensamento, a sua terra natal deveria ser lembrada com benevolência, amor e saudade, afinal, ela faz parte dessa tão grandiosa Nação de diversidades mil.

Os “erros” de português são claramente propositais, procurando ser utilizada a linguagem a qual eles se comunicavam, a maneira dos cidadãos do interior. Esse Cântico tem a letra de Domingos Magarinos e a música de Plínio de Britto, como todo o Hymnario do Districto Federal.

SÔDADA DA VIOLA

Canção

Para Festas Escolares – música de Plínio de Britto e versos de Domingos Magarinos.

Minha vida ‘stá chorando
Com sodade do sertão:
Diz que as violas também sente,
Também tem seu coração!

Cumo aquelas que soluça
Cum sodade de seu bem,
Ai! A viola coitadinha!
Chora mais do que ninguém!

É um choro que amofina
É um choro que faz dó:
Uma viola quando chora
Nunca mais que chora só!
Quem escuta os seus soluços
Tem pru força que chorá
Tem que tê também sodade
De seu bem que ficou lá!

} Bis

Tem que tê também sodade
De seu bem, de seu amo,
Cum a viola que soluça
Pela mão de tocadô!

Tem que tê também sodade
 Muita dô no coração
 Que uma viola, pru mais longe,
 Não esquece do sertão!

} Bis

Ao analisarmos a letra do Cântico “Sôdade da Viola”, verificamos que o esquema métrico é regular, no qual obtemos em cada verso sete sílabas (heptassílabo).

Elaboramos outro Quadro com um resumo simplificado das categorias analisadas das rimas.

QUADRO 12 – Análise de classificação quanto aos tipos de rima – Sôdade da Viola

Classificação quanto a:	Tipos de rima
Posição no verso	Externas – ex: chorá / lá
Semelhança de letras	Consoante – ex: coração / sertão
Distribuição ao longo do poema	Apenas são encontradas as rimas Cruzadas nos 1º e 3º versos na parte externas dos versos.
Categoria gramatical	Ricas – ex: chorá (verbo) / lá (advérbio de lugar). Pobres – ex: coração / sertão (substantivos).
Critério fônico	Pobres – ex: <u>bem</u> / <u>ninguém</u>
Posição do acento tônico	Agudas (oxítonas) – ex: <u>dó</u> / <u>só</u>

Faremos a seguir um Quadro com a análise musical do Cântico “Sôdade da Viola”.

QUADRO 13 – Análise Musical – Sôdade da Viola

Classificação quanto:	
Tonalidade	Sol Menor
Compasso	Binário (2 tempos em cada compasso)
Início rítmico (introdução e canto)	Acéfalo
Introdução	4 compassos
Forma Musical	Forma Binária – dividida em 2 seções chamadas A e B. Sendo as estrofes (A), e o coro (B).
Modulações	Modulação no Coro para o tom de Sol Maior.
Gênero Musical	Marcha
Célula rítmica predominante	Colcheia pontuada com semicolcheia
Extensão melódica	Dó3 a Ré4
Intervalos	Estrofes - maior intervalo de 6ª menor ascendente. Coro – maior intervalo de 5ª justa descendente.

Acompanhamento	Introdução – Na Clave de Fá fundamental e acorde em colcheias e arpejado no final. Na Clave de Sol em forma de melodia, com acordes no final. . Estrofes – Na Clave de Fá permanece a estrutura de fundamental e acordes. Na Clave de Sol, melodia do canto ou melodia em terças. Coro – mesma estrutura no acompanhamento.
Cadências melódicas	Introdução com cadência suspensiva. Parte A – trata-se de um período quaternário (formado por 4 frases), as duas frases são divididas em 4 compassos. As duas frases terminam com cadência suspensiva. Coro – trata-se de um período quaternário (formado por 2 frases, sendo repetidas), as duas frases são divididas em 4 compassos, no total de 16 compassos. As duas frases terminam com cadência conclusiva.
Cadências harmônicas	Introdução com cadência perfeita. Parte A – as duas frases terminam com cadência perfeita. Coro – 1ª frase com cadência imperfeita. 2ª frase com cadência perfeita.

Observamos no quadro 13, que o compasso do Cântico é binário, e o gênero musical também é uma marcha. A extensão vocal é construída por notas musicais dentro da extensão para vozes infantis. Na grande maioria, os intervalos são diatônicos com alguns intervalos de 6ª menor. Aparecem várias notas alteradas como o Si \square e o Dó# nas estrofes, no coro também aparecem notas alteradas como o Dó#, Sol# e Mi \square , dificultando a execução do Cântico para crianças.

Nesses dois exemplos de Cânticos que analisamos até aqui, percebendo que apresentam dificuldades de emissão por parte dos alunos, e de execução por parte dos professores. Alguns até mesmo de serem considerados inadequados para o uso escolar.

Verificamos na coleção “Ciranda, cirandinha...”, a qual elegemos para nossa análise. Logo no prefácio, verificamos algumas indicações, apontando que os cânticos não seriam apenas para divertir, mas para educar “em todos os sentidos” a criança, nos reportamos a um condicionamento que a República ambicionava implantar e construir na sociedade. Contemplamos também que o objetivo dos cânticos escolares conforme o prefácio da coleção, consistiam em desenvolver e estimular a socialização e a sensibilização das crianças, como também formar e propagar os valores e conceitos que permeavam as intenções do Estado. “As vozes se firmam, o senso do rythmo se desenvolve, a intelligencia se aguça, o sentimento de

sociabilidade cresce, o ouvido se apura, o gosto artístico desperta, e, o que é melhor, alegram-se as creanças tristes. A alegria sempre foi a melhor escola da energia”.

Para diversos Cânticos, conforme o Anexo A letra b (p. 177), havia nota explicativa, recomendando como deveria ser desenvolvida a atividade musical, tendo como objetivos a conservação e a valorização das cantigas de roda, do folclore brasileiro, como também estimular a integração e interação das crianças, como a expressão corporal e a dramatização. Encontramos diversos temas, principalmente relacionados à natureza, as brincadeiras e ao militarismo. Escolhemos três dentre as 50 cantigas folclóricas que constam na coleção, por apresentarem temas diversificados: Therezinha, A Freira e Marcha Soldado.

As cantigas, diferentemente dos Hinos e dos Cânticos Escolares, são apresentados com simplicidade, com acompanhamento na Clave de Fá, com a fundamental e acordes, em alguns momentos arpejados e em outros com terças ou em quintas. Na Clave de Sol apenas a melodia do cântico. Com melodias simples e curtas, com pouca alteração ou nenhuma, com intervalos de pouca dificuldade de emissão. Conforme Jardim (2008) a paródia se tornou comum na utilização da música folclórica:

As músicas folclóricas trazem uma riqueza de conteúdo musical, contudo, a repetição constante das mesmas melodias, reproduzidas com letras diferentes, enfatizou apenas a mensagem cantada, valorizando o verso, as palavras, em detrimento de uma educação voltada para a percepção de diferentes ritmos, melodias e possibilidades harmônicas, empobrecendo a inserção da criança no universo musical (2008, p. 193).

Iniciaremos com Therezinha, cantiga que por nós é bem conhecida, uma canção¹⁰⁴ de domínio público. Canção folclórica de caráter artístico. Por ser de origem folclórica, não encontramos indicação de autores, conforme foi verificado por Jardim (2008), que “é possível identificar que grande parte deste conteúdo é uma compilação do cancionário folclórico, com canções como *Therezinha de Jesus*, [...] entre outras, estas indicadas pelos títulos” (2008, p. 190, grifos da autora).

THEREZINHA

Therezinha de Jesus
De travessa foi ao chão,
Accodem tres cavalheiros
Todos tres de chapéu na mão

¹⁰⁴ “Canção – peça curta para voz solista, com ou sem acompanhamento, em estilo simples”. Fonte: Dicionário da Música Zahar.

O primeiro foi seu pai,
 O segundo seu irmão,
 O terceiro foi aquelle
 A quem ella deu a mão.

Nota – Estas quadrinhas são cantadas e repetidas, muitas vezes, pelas crianças que formam roda.

Os versos apresentam apenas rima no final dos 2º e 4º versos, consideramos pobres quanto à categoria gramatical; quanto ao critério fônico, é pobre na primeira estrofe (chã / mão) e rica na segunda estrofe (irmão / mão), observando que ambas tem a mesma terminação, portanto quanto ao acento tônico são agudas (oxítonas).

A partitura do Cântico “Therezinha” não apresenta introdução e o acompanhamento é desenvolvido na Clave de Fá em forma de valsa (fundamental no 1º tempo e terça e quinta no 2º e 3º tempos), sendo arpejado no final da 2ª frase. Na Clave de Sol apenas a melodia.

QUADRO 14 – Análise Musical – Therezinha

Classificação quanto:	
Tonalidade	Ré menor
Compasso	Ternário (3 tempos em cada compasso)
Início rítmico (canto)	Acéfalo
Modulações	Não apresenta modulações
Gênero Musical	“Valsinha”
Célula rítmica predominante	2 Colcheias (♩)
Extensão melódica	Ré3 a Si3
Intervalos	maior intervalo é de 6ª menor ascendente.
Cadências melódicas	Trata-se de um período binário (formado por 2 frases), as duas frases são divididas em 4 compassos. As duas frases terminam com cadências suspensivas.
Cadências harmônicas	1ª frase com cadência imperfeita. 2ª frase com cadência perfeita.

O Cântico “A Freira” apresenta algumas semelhanças com o anterior. Os versos apresentam rimas apenas no final dos 2º e 4º versos, na 1ª estrofe, sendo que na 2ª estrofe, com rimas cruzadas, pobres quanto à categoria gramatical, ao critério fônico, e quanto ao acento tônico agudo, todas as rimas têm a mesma terminação (ã).

A partitura do Cântico “A Freira” não tem introdução, na Clave de Sol é desenvolvida a melodia e o acompanhamento na Clave de Fá, na forma de valsa (fundamental no 1º tempo e acorde no 2º e 3º tempos) como o Cântico anterior.

A FREIRA

Pedi o rosário à freira;
 Ella me disse que não.
 Eu tornei a lh'ó pedir;
 Ella me disse, ainda não!

Numa ponta tem S. Pedro
 Noutra ponta tem S. João,
 No meio tem um leteiro
 Da Virgem da Conceição.

QUADRO 15 – Análise Musical – A Freira

Classificação quanto:	
Tonalidade	Dó Maior
Compasso	Ternário (3 tempos em cada compasso)
Início rítmico (canto)	Acéfalo
Modulações	Não apresenta modulações
Gênero Musical	“Valsinha”
Célula rítmica predominante	2 Colcheias (♪)
Extensão melódica	Ré3 a Dó4
Intervalos	maior intervalo é de 6ª maior ascendente.
Cadências melódicas	Trata-se de um período binário (formado por 2 frases), as duas frases são divididas em 4 compassos. As duas frases terminam com cadência suspensiva.
Cadências harmônicas	Apenas a 2ª frase apresenta cadência, e essa perfeita.

Verificamos que esse Cântico apresenta vários erros de prosódia musical, na qual o tempo forte da música é cantado por uma sílaba fraca, portanto, fora da métrica. Isso ocorre em alguns compassos como: na 1ª estrofe, o 1º compasso (Pedi o), e o 3º compasso (Ella me); e na 2ª estrofe, o 5º compasso (No meio), e o 7º compasso (Da Virgem). Esses erros fazem a compreensão da música mais difícil, como também sua execução.

Não muito diferente das anteriores, o Cântico “Marcha Soldado”, muito conhecido por todos nós, apresenta apenas um verso, portanto uma rima, pobre quanto à categoria gramatical, critério fônico e quanto ao acento tônico agudo.

A partitura do Cântico “Marcha Soldado” não tem introdução, como as demais, na Clave de Sol desenvolve-se a melodia e o acompanhamento na Clave de Fá em forma de marcha, formando acordes juntamente com a melodia.

MARCHA SOLDADO

Marcha soldado, cabeça de papel;
Marcha direito, direito pro quartel!

QUADRO 16 – Análise Musical – Marcha Soldado

Classificação quanto:	
Tonalidade	Dó Maior
Compasso	Binário (2 tempos em cada compasso)
Início rítmico (canto)	Tético
Modulações	Não apresenta modulações
Gênero Musical	Marcha
Célula rítmica predominante	2 Colcheias (♪)
Extensão melódica	Si ² a Dó ⁴
Intervalos	maior intervalo é de 5 ^a justa ascendente e descendente.
Cadências melódicas	Trata-se de um período binário (formado por 2 frases), as duas frases são divididas em 4 compassos. As 1 ^a frase termina com cadência suspensiva e a 2 ^a com cadência conclusiva.
Cadências harmônicas	As duas frases apresentam cadência perfeita.

Os três Cânticos são melodias simples para serem executadas por crianças do Ensino Primário, apresentam melodias curtas e de fácil assimilação, com notas em grande parte diatônicas, com pequenos intervalos, sem notas alteradas, sendo consideradas apropriadas para crianças. Por serem cantigas de roda, provavelmente eram músicas cantadas dentro e fora do âmbito escolar.

Entendemos que muitas partes podem ter sido de difícil compreensão para os leitores, por não obterem o código da linguagem musical, mas procuramos trazer ao público leigo o acesso a um material riquíssimo e importantíssimo para a percepção de propriedades concernentes à música e a escola primária desse período da história. Portanto gostaríamos de citar mais uma vez Jardim (2003) ao ponderar sobre a dificuldade que temos em explicar e compartilhar a linguagem musical para que “todos” possam compreender.

As músicas que configuram o conteúdo mais determinante do ensino musical, vêm descritas na partitura – código indecifrável para a maioria das pessoas. E por melhor elaborado que seja o detalhamento da sua explicação, tal texto não será capaz de atingir a dimensão daquilo que ela pretendia comunicar (JARDIM, 2003, p. 102).

3.2 TRINADO - METODOLOGIAS MUSICAIS

Conforme o Dicionário Grove de Música (1994), trinado é um “ornamento que consiste da alternância mais ou menos rápida de uma nota com a nota um tom ou semitom acima dela. O trinado pode começar na nota superior ou na principal, dependendo em parte de sua função ser mais melódica ou harmônica” (p. 960).

Nossa analogia entre o trinado e os métodos empregados para o ensino de música, é o fato de estarem subordinadas as intenções oficiais (“superior”) das prescrições elaboradas para a Escola Primária.

Os referenciais teóricos e metodológicos nas propostas para a Escola Primária, as pesquisas realizadas nas Leis e Decretos como nos Boletins da Intendência do Distrito Federal, nos permitiram observar que essas prescrições apresentavam interesses educativos e formativos nas metodologias a serem empregadas nas instituições de ensino.

No Decreto n. 38 de 9 de Maio de 1893, no Art 9º, parágrafo 1º, temos referência ao método intuitivo que deveria ser utilizado, “será de preferência empregado o methodo intuitivo, servindo o livro de simples auxiliar e de accordo com os programmas minuciosamente especificados”. O método estava escolhido, mas conforme Jardim (2008), era preciso adequar ao ensino da música um método que “incorporasse as novas tendências educacionais, condizentes com os princípios do método intuitivo, proposto como unidade para as práticas escolares, e adaptasse uma maneira de ensinar própria da escola, rompendo com as formas consolidadas de ensino dos músicos” (2008, p. 227).

O método intuitivo tinha como princípios a intuição, a observação e a experiência através dos sentidos, desenvolvido por Pestalozzi dentre outros. Sendo um método que se opunha à metodologia “tradicional”, que estava fundamentada na repetição para a memorização. Pestalozzi, como também Fröebel defenderam conceitos promulgados nas filosofias educacionais, que valorizavam o respeito à natureza humana, às suas necessidades e interesses, enfatizando a importância da sensibilidade no desenvolvimento da razão.

Pestalozzi entendia que a educação oferecida na escola deveria ser um prolongamento do ambiente familiar para a criança. Os princípios educativos deveriam permear o desenvolvimento afetivo das crianças, a educação dos sentidos. A criança deveria ser motivada à experimentação, e a música através da aprendizagem dos signos e da produção de sonoridades seria uma excelente oportunidade para a aquisição desse conhecimento.

A experiência é um aspecto significativo para a aprendizagem, por isso, defendem um ensino fundamentado no método intuitivo, que coloca o aluno em contato com a realidade,

desenvolvendo o senso de observação, apreciação de objetos, fenômenos da natureza e a capacidade de expressão. Ao ressaltarem a sensibilidade no processo de constituição do indivíduo, proporcionam novas possibilidades para uma educação musical que tende mais para a prática do que para a teoria.

Segundo Jardim (2003) ao se referir às teorias de Pestalozzi quanto a formação do professor e a adoção do método intuitivo.

Seus teorias apontavam também para a necessidade da formação profissional do professor, numa ciência da instrução que poderia ser aprendida e praticada, acomodando-se ao pensamento das reformas educacionais empreendidas na primeira República, visto estarem orientadas para a formação do professor e para a adoção do método intuitivo, que despontava como uma das práticas mais modernas no pensamento educacional (2003, p. 50).

Fröebel compartilhava com outros pensadores de seu tempo que a criança é como uma planta em sua fase de formação, exigindo cuidados periódicos para que cresça de maneira saudável. As técnicas utilizadas até hoje na Educação Infantil devem muito a Fröebel. Para ele, as brincadeiras são o primeiro recurso no caminho da aprendizagem. Não é apenas diversão, mas um modo de criar representações do mundo concreto com a finalidade de entendê-lo.

Jardim (2003) ao descrever sobre a importância da implantação do jardim de infância, no Brasil, ainda no período do Império, com o empenho de Rui Barbosa, proferiu que: “Fröebel concebeu o primeiro jardim da infância (*Kindergarten*) revelando a importância da educação na primeira idade, baseada nas atividades lúdico-estéticas, distinguindo especialmente o jogo e o canto nos trabalhos escolares” (2003, p. 53).

Para Fröebel, a educação se desenvolve espontaneamente, de acordo com os estágios da vida da criança. Quanto mais ativa é a mente da criança, mais ela é receptiva a novos conhecimentos. O ponto de partida do ensino seriam os sentidos e o contato que eles criam com o mundo. Portanto, a educação teria como fundamento a percepção, da maneira como ela ocorre naturalmente nos pequenos. O educador acreditava que as crianças trazem consigo uma metodologia natural que as leva a aprender de acordo com seus interesses e por meio de atividade prática. Ele combatia o excesso de abstração da educação de seu tempo, argumentando que ele afastava os alunos do aprendizado. Na primeira infância o mais importante é trabalhar a percepção e a aquisição da linguagem. No período propriamente escolar, seria a vez de trabalhar religião, ciências naturais, matemática, linguagem e artes.

Fröebel entendia a educação como uma atividade em que escola e família caminham juntas, característica essa que o aproxima da prática contemporânea. Com base na observação das atividades das crianças com jogos e brinquedos, Fröebel foi um dos primeiros pedagogos a falar em autoeducação, um conceito que só se difundiria no século XX, com o movimento da Escola Nova. Para Fröebel, os jogos, as brincadeiras e o canto seriam ferramentas fundamentais para o desenvolvimento da linguagem e aprendizagem infantil.

Tomando como apoio os conceitos e metodologias aplicadas por Fröebel e Pestalozzi, que propõem uma nova metodologia, no qual o fazer musical, a expressão corporal, a exploração sonora, a improvisação, a criação, e a vivência social oportunizaria a experiência concreta anterior a concepção de conceitos abstratos. Para eles a experiência é um pré-requisito para a aprendizagem, defendendo assim um ensino fundamentado em métodos intuitivos, que colocam o aluno em contato direto com a realidade, desenvolvendo o senso de observação e a capacidade de expressão. Deste modo, possibilitou um caminho para a educação musical mais voltada para a prática do que para a teoria, a importância da experiência, e não mais uma transmissão de conhecimentos, mas a valorização do processo natural do desenvolvimento musical.

Conforme Jardim (2008, p. 227), “as primeiras tentativas de adequação do ensino da música ao método intuitivo foram identificadas a partir das ações do maestro João Gomes Jr., que desde 1893 atuava como professor de música nas escolas públicas de São Paulo”.

Um outro momento para o ensino da música no Distrito Federal se deu em 1917, com o Regulamento para a Escola Normal que se referia ao método analítico. Esse método tem como base o reconhecimento global de palavras e orações, propondo que se inicie com unidades significativas para a criança.

Primeiramente, esse método foi direcionado para o ensino da leitura e da linguagem, sendo extensivo as demais disciplinas, como na música através do “O ensino da música pelo Methodo Analytico” de autoria dos maestros Carlos A. Gomes Cardim e João Gomes Jr., inicialmente nas escolas públicas de São Paulo a partir de 1912, e para o Distrito Federal a partir de 1917.

Nas palavras dos autores, “A Musica é a disciplina que mais analogia tem com a linguagem – ella é a linguagem da alma, a linguagem do coração. Manifestamos o nosso pensamento por meio da palavra falada, ou escripta do mesmo modo que com a palavra musical” (CARDIM, 1912, p. 3). Os autores justificam a utilização dessa nova metodologia comparando a linguagem com a música: “na linguagem temos os symbolos formando as palavras e as palavras formando as proposições e na musica temos os signaes formando os

compassos e os compassos constituindo a phrase e a phrase compondo o pensamento musical” (CARDIM, 1912, p. 3). De forma simplificada, os autores procuram explicar como se dá à leitura precisa do aluno com palavras que são conhecidas por ele.

O individuo liga a imagem de uma palavra á sua significação, quando a palavra é conhecida, e, quando é desconhecida, elle, com os elementos fornecidos pelas palavras cujas imagens já foram retidas, tem os elementos necessarios para o conhecimento da nova palavra, e, desta maneira, mais uma imagem é registrada no cérebro (CARDIM, 1912, p. 4).

Como a leitura é um “ato global”, temos facilidade em ler os vocábulo que nos são conhecidos, mas aqueles que não conhecemos, precisamos decompor para decorrer a leitura. Deste modo, o mesmo ocorre com a música. Para que o aluno consiga ler e solfejar, “o segredo da leitura e do solfejo musical resume-se no conhecimento do valor das figuras e dos intervallos; ora, ambos conhecimentos são dados aos alumnos, pelo methodo que seguimos, de um modo simples, interessante e attrahente” (CARDIM, 1912, p. 5).

O método analítico é comparado ao método utilizado pelo Barão de Macahubas¹⁰⁵, que partia da prática para que depois as crianças pudessem aprender a parte teórica com maior facilidade. Conforme o prólogo de seu livro Cantos – Ensino da Música nas Escolas, Colégios e Famílias, “assim como aprendem os meninos a fallar sómente pela pratica de ouvir e imitar a falla, assim tambem aprendem a cantar sem conhecer nada absolutamente da theoria da arte musical, que com facilidade aprendem depois”. O Barão de Macahubas tinha como princípio “de que nada se devia obrigar a mocidade aprender que lhe não fosse de utilidade” (SAVIANI, 2007, p. 155).

Como a prática do ensino musical, na concepção do Barão de Macahubas tinha grande importância, os professores de música deveriam ser bem formados musicalmente, para poder ensinar o “canto de ouvido e solfejo melódico”, que constava no conteúdo do curso primário de seus estabelecimentos de ensino. Conforme seu livro de Canto¹⁰⁶, “nenhuma lição de canto, de orelha ou escripto, (canto ou solfejo) deve ser cantada pelos meninos sem que o mestre a cante previamente, ou a execute em algum instrumento, uma, duas e mais vezes, a

¹⁰⁵ “Abílio César Borges nasceu no dia 9 de setembro de 1824”, [...] “vindo a falecer no Rio de Janeiro em 17 de janeiro de 1891” (SAVIANI, 2007, p. 141). “Tendo se mudado para o Rio de Janeiro em 1871, Dom Pedro II o indicou para o Conselho de Instrução Pública da Corte, mandato que ele exerceu de 1872 a 1877”. No dia 30 de julho de 1881 recebeu, por decreto imperial, o título de Barão de Macahubas” (SAVIANI, 2007, p. 145). “Os escritos do Barão de Macahubas constituem-se predominantemente de compêndios para uso nas escolas” (SAVIANI, 2007, p. 148). Dentre a relação de suas obras, a 11ª era “Cantos – Ensino da Música nas Escolas, Colégios e Famílias, 1888” (SAVIANI, 2007, p. 148).

¹⁰⁶ Citações retiradas da Revista da organização de estudos culturais em contextos internacionais. Academia Brasil – Europa de ciência da cultura e da ciência – Da Educação Musical no Brasil – Império: Gymnasio Bahiano e Colégios Abílios, nº 17, 1992:3.

fim de se penetrarem elles a melodia, e poderem imital-a” (XXI). Os conceitos referentes ao ensino da música segundo Barão de Macahubas em seu livro.

- O ensino do canto e da musica, para ser proveitoso deve começar pelo exemplo, continuar pela pratica e terminar pela theoria.
- Do exemplo nasce a imitação, o gosto e a expressão do canto ou da execução de uma peça musical em qualquer instrumento.
- Da pratica vem a fluencia e a correcção da execução.
- Da theoria vem o conhecimento da arte, o poder de lêr e interpretar a musica escripta, e a faculdade de transmittil-a.
- Para cantar sómente não se precisa de saber musica.
- O mestre, deve pois, e sempre, cantar ou executar o canto ou peça de musica antes da lição, afim de mostrar aos discipulos como devem cantar ou tocar. Si o mestre não canta, nem toca um instrumento, que se não metta a ensinar o canto ou o instrumento.

O Barão de Macahubas considerava o canto uma linguagem especial, que exprime os sentimentos mais nobres do coração, e “é um poderoso auxiliar da palavra para acalmar ou adormecer as paixões nos espíritos agitados. [...] É por isso que a musica vocal deve fazer parte essencial do ensino popular, constituindo uma disciplina obrigatória nas escolas primarias” (MACAHUBAS, 1869, apud revista.akademie-brasil-europa.org, 1992).

Conforme o prólogo do seu segundo Livro de Leitura de 1869, o Barão de Macahubas considerou a respeito do valor do canto, no qual dá ênfase a dois hinos: para o começo¹⁰⁷ e para o encerramento das aulas. “Têm estes cantos o poder de dar á escola um certo ar de festa, que impressiona mui agradavelmente aos meninos, ao mesmo tempo que deleitam aos mestres” (MACAHUBAS, 1869, apud revista.akademie-brasil-europa.org, 1992).

Entre o método para o ensino de música proferido pelo Barão de Macahubas e o método analítico apresentam algumas semelhanças. No contexto de ensinar música pela própria música, os autores do método analítico negaram a “utilidade de métodos de escrita de sistemas pedagógicos europeus”¹⁰⁸, fundamentando-se na influência norte-americana.

A seguir levantamos algumas considerações que os autores do *O Ensino de Música pelo Methodo Analytico*¹⁰⁹ constituíram:

O fim principal da musica é a educação do ouvido e a educação do sentimento. A musica é a combinação dos sons e o som só existe para quem póde receber a sua impressão no organ auditivo. Ora si a percepção só é

¹⁰⁷ Ver Anexo F, letra b) Invocação a Deus - Hymno para o começo da aula.

¹⁰⁸ Citação retirada da Revista da organização de estudos culturais em contextos internacionais. Academia Brasil – Europa de ciência da cultura e da ciência – O Ensino da Música pelo “Método Analítico” de C. A. Gomes Cardim e J. Gomes Jr.

¹⁰⁹ O método analítico já vinha se configurando para o ensino da escrita e depois terá outras utilidades, inclusive para o ensino da música. Gostaríamos de ressaltar que não é finalidade do trabalho a discussão sobre o método analítico.

feita pelo ouvido, é claro que o ensino da musica deve ser iniciado pela educação do ouvido. O aluno deve, primeiramente, saber sentir, saber apreciar a combinação harmônica dos sons bem como repelir a dissonância. De que vale um discípulo conhecer as figuras musicas, a divisão dos compassos, as claves, estar senhor dos rudimentos da musica, si não tem idéa do som expresso pela nota musical? Elle tem a idéa material da figura musical, mas do que a respectiva nota exprime, que é o essencial, não tem, absolutamente, noção.

De nada lhe serve conhecer, com precisão, os rudimentos de musica, pois que elle não é capaz de ler a mais simples phrase musical (1912, p. 9-11).

João Gomes Jr. inseriu as aulas de manosolfa¹¹⁰, que “é um recurso que favorece a correlação entre o movimento e a memória da melodia, numa simbolização plástica destes movimentos” (JARDIM, 2003, p. 63), “para ser usado por alunos das escolas normais, complementares, Instituto Musical de São Paulo e sociedades orfeônicas” (JARDIM, 2008, p. 72). Esse método conforme seu autor deveria ser utilizado “para o ensino de solfejo, escalas, intervalos, acordes e melodias a uma, duas ou três vozes em andamentos e tonalidades variadas” (JARDIM, 2003, p. 72), mas as tonalidades indicadas para os alunos iniciante na prática do método monosolfa, seriam Dó Maior e Lá menor (JARDIM, 2008).

Conforme Jardim (2003) descreve a aplicação do método.

Todos os exercícios são divididos em duas partes: primeiramente o domínio rítmico e depois o melódico (divisão do tempo – ritmo – acrescido da variação do som).

Para a compreensão e execução das notas de acordo com a orientação do regente, os primeiros exercícios abrangem uma quinta (do a sol), depois uma oitava (do a do) e a seguir uma décima (do a mi) ascendente e descendente, com divisões rítmicas nas três primeiras relações (de semibreve a semínima), devendo ser executados lentamente. A progressão dos exercícios introduz saltos melódicos, variações rítmicas cada vez mais complexas e andamentos mais rápidos (*moderato, andante, allegretto*). Encerram-se os exercícios com duas propostas a duas e três vozes, novamente, com andamentos lentos e ritmo simplificado (2003, p. 72, grifos do autor).

No mesmo período em que o manosolfa estava sendo introduzido primeiramente em São Paulo, e depois para grande parte do Brasil, o Método Analítico estava sendo desenvolvido por João Gomes Júnior e Carlos A. Gomes Cardim. O Método Analítico conforme Álvares, “pode ser associado a Dalcroze¹¹¹ no que diz respeito ao movimento”

¹¹⁰ Imagem no Anexo E letra c) da posição das mãos no exercício do Manosolfa, com o gestual indicativo das notas naturais, notas com sustenidos e bemóis.

¹¹¹ Émile Jaques Dalcroze (1865 – 1950) desenvolveu uma proposta filosófica que se organizou em um método por meio das atividades realizadas no Instituto Dalcroze, em Genebra, Suíça. Baseava-se na concepção de que as experiências, transformadas em percepção, construiriam as informações e o conhecimento. Por essa razão, acreditava na necessidade de uma preparação inicial, uma vivência rítmica, sonora e expressiva, antes de o aprendiz ser submetido a conteúdos teóricos e técnicos (JARDIM, 2008, p.61-62).

(1999, p. 7). A Revista Musical¹¹² faz uma pequena referência ao método Dalcroze, que poderiam trazer muitos benefícios para as crianças.

O methodo Dalcrose, como ninguém ignora, procura alliar, da maneira a mais estreita, a ponto de confundil-os, os exercicios musicaes com os de dança e gymnastica, habituando a creança, conjuntamente com a entoação justa, à reacção muscular immediata, com significação precisa e clara. Nos exercicios mais adeantados, havendo para cada motivo musical um dado correspondente choreografico, a creança chega a ponto de interpretar peças de estylo polyphonico de grande difficuldade, obtendo eeffeitos artísticos imprevistos em uma arte que se crêa. Bem sabemos que para chegar a este resultado é necessário um longo treinamento. Antes, porém, de se chegar lá, muitas e muitas vantagens serão colhidos pelo caminho (Revista Musical, 1927, p. 3).

O Método Dalcroze, apresenta três pressupostos básicos para o desenvolvimento musical. Primeiro pressuposto é que todos os elementos da música podem ser vivenciados através do movimento; o segundo pressuposto indica que todo som musical começa com um movimento, deste modo, como o corpo é que faz os sons, seria o primeiro instrumento a ser treinado; e o terceiro pressuposto é que há um gesto para cada som, e um som para cada gesto.

No Livro “O ensino da Música pelo Methodo Analytico”, os autores enfatizavam que o ensino de música deveria partir do geral para o particular, como o método intuitivo. Conforme Jardim (2003) explica, anteriormente à nova metodologia,

o ensino da música era iniciado pela parte teórica. Apresentava-se aos alunos os sinais utilizados para a escrita musical e sua função na música. Os conceitos deveriam ser decorados e aplicados no treino da leitura das notas e na divisão proporcional dos valores das figuras, executadas nos tempos e compassos. O processo era do particular para o geral, ou seja, primeiramente as notas, depois os tempos, os compassos, as seqüências de sons sem sentido musical, e, depois de muito treino começariam a aparecer pequenas melodias (2003, p. 67).

O Método Analítico para o ensino de música enfatiza o Canto Coletivo, com arranjos a várias vozes, com ou sem acompanhamento instrumental. Jardim ao descrever esse método diz que:

No método consta o programa para as séries do curso preliminar dividido em aulas e passos a serem seguidos pelo professor. Iniciam-se, sempre, com ginástica respiratória, postura e exercícios de vocalização. Para cada série são apresentadas as melodias (conhecidas /desconhecidas) introduzindo em cada uma delas as dificuldades ou conceitos, gradualmente, do que se pretende ensinar, relacionados aos conteúdos da série em questão. Termina-

¹¹² Periódico de publicação quinzenal, que ficou em circulação durante os anos de 1923 a 1928, tendo como Diretor proprietário J. Menra e como diretor artístico O. Bevilacqua.

se com uma averiguação de todo o conteúdo teórico em forma de questionário (Jardim, 2003, p. 70).

Finalmente, ao se referir ao Método Analítico elaborado por João Gomes Jr. e Carlos Gomes Cardim, Jardim (2008) chega a afirmar que a “parceria foi motivada mais por questões políticas do que pedagógicas” (p. 231), deste modo, a parte teórica metodológica elaborada por João Gomes Jr. não foi alterada, mas as “finalidades, que agora teria como objetivo conduzir e controlar o povo inculto e incivilizado, que por meio da música, era possível apaziguar” (p. 232).

3.3 ARPEJO - PROFESSORES E ALUNOS

Nos Estados-Unidos da America, onde o canto é ensinado em todas as escolas, exige-se como condição impreterivel, que os candidatos ao exercicio do magisterio primario, se mostrem habilitados a ensinar pelo menos os elementos da musica praticamente, isto é, o solfejo. E, em igualdade de habilitações em todas as materias exigidas, são preferidos os pretendentes que podem dar o ensino do canto.

Barão de Macahubas, 1888

Conforme o Dicionário Grove de Música, arpejo como “à maneira de harpa”. A sucessão de notas de um acorde que soam em seqüência” (1994, p. 43).

Professores e alunos, sempre o temos. Como uma “sucessão de notas” “que soam em sequência”.

A Primeira República foi um período caracterizado por uma ampla legislação educacional, como já observamos anteriormente. Essas diversas legislações que regulamentaram o ensino primário no Distrito Federal, não permitiram um grande avanço para sair dos velhos modelos da “Escola de Primeiras Letras”. Apesar de estarmos diante de uma nova estrutura escolar, com novas práticas, novos espaços físicos, novos rituais e símbolos escolares, que produziam e expressavam uma nova identidade escolar, procurando ser contrária a “tudo” que estava relacionado ao passado, ao Império.

Mesmo os grupos escolares, um símbolo da República, com suas práticas inovadoras, singulares, com estratégias de mudança educacional e fator de racionalidade e eficácia, esbarravam em uma questão primordial, a formação de professores.

Na primeira reforma da República, a Reforma Benjamin Constant de 1890, foi reforçada a exigência do diploma da Escola Normal para o cumprimento das funções pedagógicas do magistério primário, conforme o Art. 14. “Só podem exercer o magisterio

publico primario os alumnos ou os graduados pela Escola Normal”. Ao mesmo tempo abria-se uma exceção, conforme o Art. 73 do mesmo regulamento “Emquanto não houver numero sufficiente de professores habilitados pela Escola Normal, o provimento de cadeiras em escolas primarias do 1º gráo poderá ser dado pelo conselho director a **quaesquer** pessoas que, mediante provas de concurso, se mostrem idôneas para o magistério” (grifos nossos), prática essa, que provavelmente se estendeu até o final da Primeira República.

O processo de regulamentação legislativa do ensino primário no Distrito Federal na Primeira República, sancionava as tentativas do Estado em controlar e comandar os professores, com o intuito de demarcar suas ações. Os professores tinham a responsabilidade de formar indivíduos moralmente e civicamente integrados à sociedade e ao novo sistema político do Brasil.

A responsabilidade de formação do cidadão, com valores culturais, com noções de respeito à ordem; com valores políticos, respeitando as autoridades, as leis constituídas, civismo e amor à pátria ; e com valores sociais, civilidade nas relações sociais e dedicação ao trabalho e a nação, estava nas mãos da escola primária. E como a escola é uma instituição que seus atores (professores e alunos) precisam viver em cumplicidade, procuramos analisar a prática destes através de dois periódicos da época que puderam nos dar pistas desses momentos vividos pela escola.

Para que pudéssemos ter uma noção das práticas vivenciadas no período da Primeira República, utilizamos primeiramente a Gazeta Musical que abrange os primeiros anos desse novo sistema governamental e da nova escola por eles idealizada.

A Gazeta Musical faz uma crítica ao “Canto” nas Escolas Primárias da República, descrevendo uma realidade constatada na concepção dos editores e redatores, onde podemos verificar um total “descompasso” dessa prática escolar.

Se como dissemos, foi agradável a impressão deixada pelas creanças na parte a que nos referimos, não podemos dizer o mesmo quanto á parte musical; forçando-nos até a confissão de que tudo está por fazer no que toca ao ensino de musica nas escolas primarias.

Cânticos sem nenhuma belleza na melodia, de rythmos banaes e de um trivialismo tedioso, escriptos em tecitura inacessível às creanças, sobre assumptos sem attenção á differença dos sexos, assim é que ouvimos meninas cantando rataplans, fanfarras, hymnos de guerra, tudo n’uma gritaria mais para ensurdecer do que para deleitar. [...]

Dis-se: os professores públicos não são compositores (faziam versões de músicas conhecidas) para que possam produzir trabalhos que previnam todos esses inconvenientes; - que as publicações existentes estão eivadas dos mesmos erros apontados – que a maior parte dos professores, com especialidade os mais antigos, não sabem musica para por si, darem boa direcção ao ensino dessa matéria; que os mais novos e bem assim os que se

preparam para o magisterio, não querem lutar com as dificuldades de uma arte que não julgam indispensável á instrucção; prova disso a disserção que se nota nas aulas de musica da Escola Normal (GAZETA MUSICAL, 1891, p. 4 – 6).

O redator ao descrever um momento festivo escolar, no qual as crianças haviam deixado boa impressão anteriormente, o momento musical das apresentações deixou muito a desejar. Mas como poderiam causar boa impressão se os Hinos e cânticos escolares eram “inacessíveis” às crianças. Quando fizemos a análise musical desses hinos utilizados na escola, constatamos que alguns eram de difícil execução por apresentarem notas agudas, acima da tessitura infantil, e notas alteradas que dificultava ainda mais. Não apenas isso, mas muitos dos termos utilizados eram inatingíveis aos alunos, com palavras “sem sentido” para eles.

Como havíamos observado anteriormente, os professores não eram preparados para desempenharem a função de professores de música, ou regentes de corais. Eles que, quando muito eram formados pela Escola Normal, apenas haviam tido aulas de música no Curso de Artes e em apenas dois anos. E outros tantos que nem esse preparo mínimo haviam recebido? Como poderiam atuar diferentemente? Conforme observamos nas palavras da Gazeta Musical, os professores mais antigos no magistério não eram preparados, “não sabem musica para por si, darem boa direcção ao ensino dessa matéria”. Os mais novos não procuravam o Curso de Artes, pelas dificuldades tanto pedagógicas quanto financeiras, como também vimos anteriormente. Tocar os Hinos, como se não sabiam tocar um instrumento musical? Cantar e ensinar para que as crianças reproduzissem esses Hinos, como, se alguns poderiam ter dificuldade de afinação? Como transmitir o sentimento de nacionalismo e civismo com letras que são indecifráveis para as crianças?

Jardim (2003) nos responde uma das questões ao explicar que “as peças não são de fácil execução, e um professor normalista, somente com as aulas de música do curso normal, não seria capaz de realizá-las; este é um fator impeditivo do cumprimento do programa de ensino da música” (JARDIM, 2003, p. 93).

Gostaríamos de levantar um questionamento, para que pudéssemos pensar na dificuldade em que esses alunos e professores vivenciaram no passado. Quantos de nós quando éramos crianças, executamos o Hino Nacional Brasileiro, o da Independência, à Bandeira, o da Proclamação da República, como também cânticos escolares, e muitas das palavras eram cantadas erradas? E, o pior, não faziam a menor diferença, pois não entendíamos o que cantávamos. Apesar de cantarmos todas as semanas, dos nossos

professores explicarem diversas vezes o sentido da letra, fazíamos como um condicionamento, algo que havíamos decorado, mesmo que errado. Deste modo, questionamos como crianças da Escola Primária poderiam cantar tantos hinos e entender com clareza o sentido do que reproduziam?

Talvez os sentidos das palavras ficariam em oculto, mas o sentimento, ah! Isso sim, ficava impregnado, inculcado; tanto que nos nossos dias podemos vivenciar essa prática do passado.

A creança que na escola se habitua a cantar uma por uma as glorias, as façanhas, as grandezas do seu paiz, chega a homem com umas noções de historia que o enchem de orgulho; e a creança, á força de repetir que a sua pátria é a mais forte, é a mais bella, é a mais audaz, chega a convencer-se d'isso e a formar um sentimento muito nobre e muito digno de ser explorado (GAZETA MUSICAL, 1892, p. 228).

Infelizmente o que o redator desejava para as escolas primárias da época, parecia que não era possível ser concretizado. O material adequado a idade dos alunos, músicas escritas em tessitura apropriadas, letras trazendo a mensagem cívica, mas coerente, como também os professores sendo escolhidos pelo Instituto Nacional de Música.

Nós queremos que aos nove annos se principie a ensinar rudimentos de solfejo aos alumnos das escolas primarias e que os exercícos de canto em coro sejam feitos em livros apropriados, quaes nós temos professores capazes de organizar, e que n'esses livros se attenda aos seguintes requisitos: musica nacional escripta em *tessitura* apropriada e de estylo fácil e agradável para as creanças; letra sobre assumptos patrióticos que dêem noções de civismo aos pequenos cantores, professores escolhidos cujas habilitações technicas sejam reconhecidas pela escola official de ensino da musica no districto federal (GAZETA MUSICAL, 1893, p. 5).

Nos últimos anos da Primeira República, em 1927 a Revista Musical, se refere a última Reforma desse período no Distrito Federal, liderada por Fernando de Azevedo em 1928, contendo denúncias quanto a nomeação no magistério.

Estamos em vésperas de reforma do ensino municipal e, talvez quem sabe? – também do federal. Este estado de véspera de reforma, aliás é o mais commum entre nós. Ainda não estão confirmadas as últimas nomeações e já um novo plano surge para dar collocação a novos candidatos que também surgem. [...] Sim, porque ninguém ignora (e nos últimos annos não houve o menor disfarce a este respeito) – as reformas só se tem realizado porque existem candidatos que desejam ser nomeados sem outra formalidade que uma simples entrega de titulo. [...] E é este o saldo anoao do caso – a invasão do magistério por aquelles, que só devem o ingresso nelle a coincidências políticas de nenhum valor [...] didactico (REVISTA MUSICAL, 1927, p. 3).

Quanto ao ensino de música, quem eram os professores que ministravam essa disciplina? Eles estavam preparados para esse ofício? Conforme Jardim (2008) discorre em sua tese referente ao Estado de São Paulo:

Caberia ao normalista, depois de formado, além das disciplinas habituais, ministrar, também, as aulas de Canto Coral para o 1º grau (de 7 a 10 anos de idade) das escolas modelo. Não se esperava, de acordo com as prescrições, legislação e programas de ensino, que o normalista fosse um *professor de música*, mas dirigente de uma prática musical realizada pelas crianças, visto estar especificado para este grau de ensino apenas Canto Coral. Tal programa privilegiava os cantos aprendidos por audição, ou seja, por repetição, sem a necessidade do aprendizado formal da escrita musical e sua leitura, assentado somente na prática desse conhecimento, levado a efeito pelos alunos durante os quatro anos do curso do 1º grau (JARDIM, 2008, p. 97).

Como um professor que obteve apenas dois anos de formação em música, como vimos anteriormente no currículo do Curso de Artes da Escola Normal, poderia assumir o ensino dessa disciplina na Escola Primária? A Revista Musical também responde ao nosso questionamento. Ensino sem qualidade, pois era oferecido quando muito por uma normalista sem qualificação para atuar como professor de música, conforme questionamos anteriormente.

Na escola primaria não se ensina musica e na Escola Normal, viveiro dos professores, o modo como este ensino é professado não corresponde ao fim o que, parece, se destina – o preparo de professores capazes de conduzir a creança no caminho mais conveniente ao desenvolvimento de sua musicalidade. Sob este ponto de vista elle falha completamente. A pedagogia musical requer a assistência de um especialista, perfeitamente senhor dos processos de educação rytmico e auditiva e não hade ser a normalista, em muitos casos sem a menor predisposição para a musica, quem estará mais apta a exercel-a. Embora o corpo docente da Escola disponha de muito bons elementos (et pour cause...), não poderá jamais obter milagres nos dois annos de curso que faz a alumnos que mil e uma outras preocupações a que dão mais importancia.

A cultura musical na infância só póde ser devidamente assistida por quem esteja para isso preparado; os elementos nestas condições poderão sahir ou do próprio corpo docente da Escola ou de professoras ali formadas que tenham clara disposição para tal, preparada e desenvolvida por meio de programma adequado, visando este fim especial que, pelos cuidados que vemos povos de velha cultura lhe darem, não deve ser muito desprezível (REVISTA MUSICAL, 1927, p. 3).

Entendemos que neste período da história tínhamos poucos professores, quanto mais professores de música formados e qualificados para o magistério. Mas também consideramos essencial que o professor de música que atuava com a música tivesse saberes que o

qualificava para desempenharem a função de professores de música. Portanto, era necessária uma especialização desse professor, um preparo para que não ocorresse o que constatamos nos relatos dos periódicos referente às práticas musicais na escola, ao questionar. “Há alguém capaz de acreditar na consciência de um professor que obriga os seus alumnos a cantarem durante uma hora, em tessitura que as suas cordas vocaes não attingem?[...] E quem fiscalisa isso? Ninguém, porque não vale a pena: *Trata-se de musica!*” (GAZETA MUSICAL, 1892, p. 194, grifos do autor).

Triste constatação! A música era um instrumento essencial para disciplinar às crianças, mas quanto à fiscalização, nenhum compromisso na preservação das vozes infantis. O que realmente importava era a reprodução do modelo republicano, que deveria ser inculcado nas mentes dos alunos, mesmo que fosse através de professores desqualificados causando danos irreparáveis às vozes das crianças. E o que dizer do descaso daqueles que deveriam fiscalizar? “O ministro [...] nada conhece de semelhante matéria, pouco lhe importa mesmo que lhe vão dizer que as vozes das nossas creanças são estragadas nas escolas; e vemos assim n’esta **indiferença criminosa** até... nem sabemos quando” (GAZETA MUSICAL, 1892, p. 194, grifos nossos).

Este periódico ao relatar sobre as crianças que eram recebidas pelo Instituto Nacional de Música com o intuito de estudarem lá, a Gazeta Musical denuncia que a maioria das crianças que chegam das Escolas Primárias já apresentava problemas vocais. “[...] nada tem a fazer com elles, e todos os esforços do professor esbarram diante da atrophia dos órgãos vocaes, da imprestabilidade d’essas vozes que até – triste verdade! Perderam já o seu timbre infantil e são vozes cansadas!” (GAZETA MUSICAL, 1892, p. 194).

Diante dessas denúncias e constatações, verificamos que apesar do professor ter uma “missão”, como um sacerdócio, de ser um professor “ideal”, apresentando atributos exemplares tanto morais quanto pedagógicos, de ser responsável pela viabilização do projeto republicano e da promoção de uma nação idealizada, apresentava lacunas em sua formação que por vezes causava danos irreparáveis na sua prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A riqueza histórica educacional do período da Primeira República no Distrito Federal nos fez descobrir através de fontes coletadas, de indícios encontrados, entre sons e silêncios, entre consonâncias e dissonâncias, muito mais que inicialmente tínhamos em mente.

Ao observarmos a história da educação brasileira da qual destacamos o ensino escolar da música, identificamos uma analogia com conceitos do campo musical tais como: “Consonâncias e Dissonâncias” no percurso do ensino de música; “Prelúdio” do Império e “Interlúdios” da República; “Série Harmônica” o som que foi produzido no passado que ouvimos soar ainda hoje, como a cultura escolar, cristalizada e incutida na sociedade; e finalmente os “Ornamentos” escolares musicais como os métodos e o material didático musical utilizado, e a prática dos professores.

Alguns questionamentos e incertezas ainda permanecem, mas, entendemos que eles serão objetivos de pesquisas futuras. As conclusões, parciais apresentadas aqui, permitirão a abertura para prosseguir, atingindo outros limites, outras descobertas, outros “sons”.

Neste trabalho nos propusemos a analisar o processo de constituição do ensino de música no currículo da Escola Pública Primária, a partir de Leis e Decretos que normatizaram e permearam as práticas, regulamentando-a como disciplina; e a descrição de momentos históricos dos agentes envolvidos no processo que produziram uma cultura escolar no Distrito Federal na Primeira República. São os descompassos de uma trajetória escolar, que apesar de ser considerada imprescindível para o estabelecimento da nova Nação, com objetivo relevante de formar cidadãos em “consonância” com as transformações do projeto da escola da República, fica à margem como disciplina escolar, sendo apenas um “ornamento” para embelezar essa Escola.

Em busca de alcançarmos os objetivos, investigamos e analisamos os dados coletados, utilizando como referências Leis e Decretos, Hinos e Cânticos Escolares, periódicos do período como também fontes bibliográficas que nos ajudaram a compor a história do Ensino de Música na Escola Primária no Distrito Federal na Primeira República.

Com a análise dos documentos pudemos estabelecer conclusões em relação ao Ensino Escolar de Música, como também evidenciar as hipóteses que orientaram esta dissertação, como as “Dissonâncias” que foram comprovadas. Ao observarmos que o ensino escolar de música foi um componente com características para formar moralmente, esteticamente o cidadão com sentimentos de nacionalidade, com princípios cívico-patrióticos, verificamos,

assim, uma valorização da disciplina. Através das fontes pesquisadas, observamos que o professor muitas vezes não apresentava qualificação suficiente para desempenhar a função desejada para atingir tão grande tarefa, desvalorizando a disciplina.

Questionamos se a valorização do ensino escolar de música que ora percebemos no presente, é decorrência de uma cultura escolar difundida com os Grupos Escolares no final do século XIX?

Concluimos que a configuração da escola nesse período, ao mesmo tempo em que exaltava o ensino de música a desqualificava. Por sua importância como disciplina, por ser uma das ferramentas utilizadas pelo Estado para disseminar o projeto político de moral e civismo, para despertar o sentimento patriótico, como estratégia para o progresso e civilização da nação, ela foi exaltada. Pela insuficiência do preparo do professor primário que era o principal responsável em ensinar os cânticos para as crianças, pelos conteúdos a serem ensinados, pelo componente curricular que desde o Império ocupava na hierarquia das disciplinas curriculares os últimos lugares, a desqualificava. Elementos esses que fazem parte de uma cultura escolar que presenciamos ainda hoje no século XXI. “Harmônicos” de uma série harmônica que soa no presente como a cultura escolar que se estabeleceu no centro da Escola.

Através das legislações prescritas no período constatamos a existência do ensino de música desde os primórdios do Brasil Colônia, com algumas intermitências, mas se consolidando a partir do Decreto de 1854 que regulamentou dentre outras o ensino de música nos níveis do ensino primário e secundário, permanecendo em todo o período da Primeira República.

O processo de regulamentação legislativa na Primeira República corroborou às tentativas de controle para a construção da nacionalidade, no desafio de produzir o cidadão republicano moderno e civilizado. Deste modo, a escola ao se estabelecer historicamente, através de regras e práticas que são ajustadas, de valores e saberes que são acumulados, de comportamentos que foram difundidos, constitui uma cultura que lhe é característica, a cultura escolar. O processo de estabelecimento da República, preocupados em produzir uma nacionalidade, proporcionou à disciplina música a viabilização, a organização e a consolidação do ensino escolar de música como disciplina integrante na cultura escolar.

Compreender e identificar as práticas escolares musicais nos indicou e nos ajudou a visualizar a ação estratégica e reguladora de uma cultura escolar imposta, através de diversas Leis e Decretos com a intenção de configurar seus desígnios. Deste modo, identificamos as funções sociais, educativas e musicais em que a disciplina de música, com seus hinos e

cânticos escolares, bem como o material didático musical e as novas metodologias utilizadas que serviram como estratégias para a civilização da nação. Percebemos nos temas desses Hinos e Cânticos Escolares, as regras, os valores e os preceitos que permearam o papel da escola na construção de uma nova sociedade.

Entender a história das disciplinas escolares, no nosso caso, a disciplina de música, é estabelecer um contato entre passado e presente, com suas peculiaridades e contradições, suas “consonâncias e dissonâncias”, destacando os conflitos e ajustes de uma nova sociedade, que gerou no contexto histórico e social este atual ensino escolar de música que recebemos como legado.

As análises dos métodos e das partituras musicais dos hinos e cânticos nos permitiram compreender o novo significado do ensino de música na sociedade no período contemplado, como instrumento para a formação do pensamento pedagógico brasileiro. Encontramos na marcha, ferramenta indispensável para o ambiente escolar, atrelada a disciplina da mente do corpo, mudar os valores e costumes, inculcando o novo caráter da República.

Enfim, os caminhos percorridos nesta pesquisa nos proporcionaram algumas respostas aos nossos questionamentos, mas também novos direcionamentos e novas indagações que consideramos imprescindíveis para esclarecermos a prática escolar musical, tanto do passado como do presente.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Rui. Obras Completas. Volume X, tomo II, 1883. In. BARBOSA, Rui. Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública. Ministério da Educação e Saúde. Rio de Janeiro, 1946.

BARROSO, João. Cultura, cultura escolar e cultura de escola. In: FERREIRA, António Gomes. (Org.). **Escolas, culturas e identidades**. Coimbra: Ediliber, 2004. (v. 1).

BASTOS, Maria Helena Camara. Espelho de papel: a imprensa e a história da educação. In: ARAÚJO, José Carlos e GATTI JR, Décio (orgs.). **Novos temas em história da educação. Instituições escolares e educação na imprensa**. Uberlândia: EDUFU; Campinas: Autores Associados, 2002.

BEYER, Esther. **A construção do conhecimento musical no educador: dimensões culturais**. IV Encontro Anual da ABEM, **Anais...** 1995, Goiânia, p. 11-18.

CARDIM, Carlos A. Gomes e GOMES, Jr. João. **O Ensino de Música pelo Methodo Analytico**. São Paulo: Publicação da Escola Normal de São Paulo, 1912.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. **Cidadania no Brasil**. O longo Caminho. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Tradução Maria Manuela Galhardo. Coleção Memória e Sociedade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria e Educação. Porto Alegre: Panônica, 1990.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. **Dos Pardieiros aos Palácios: cultura escolar e cultura urbana em Belo Horizonte na Primeira República**, Passo Fundo: UFP, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes & VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, nº 14 mai/jun/jul/ago, 2003. p. 19-34.

_____. Processo de escolarização no Brasil: algumas considerações e perspectivas de pesquisa. In: MENEZES, Maria Cristina (org) **Educação, Memória, História: possibilidades, leituras**. Campinas – São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

_____. (org). **Pensadores sociais e a história da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FERNANDES, José Nunes. Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/ 96, PCN e currículos oficiais em questão. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 75-87, mar. 2004.

FISCHER, Ernest. **A Necessidade da Arte**. 5 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FONTEERRADA, Marisa T. de Oliveira. **Linguagem verbal e linguagem musical**. Cadernos de Estudo: Educação Musical, São Paulo, n. 4/5, 1994, p.30-43.

FORQUIN, Jean Claude. **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais**. Porto Alegre: Teoria & Educação, n. 5, 1992, p. 28-49.

_____. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. **Sociologia da educação: dez anos de pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FUKS, Rosa. **O Discurso do Silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e FERRAZ, Maria Heloísa C. de Toledo. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1991.

GOLDSTEIN, Norma. **Versos, Sons, Ritmos**. 11.ed. São Paulo: Editora Ática,1999.

GOODSON, Ivor F. La construcción social Del currículum. Posibilidades y âmbitos de investigación de la historia Del currículum. **Revista de Educación**, nº 295, 1991, p. 7-37.

_____. **Currículo, Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HISLDORF, Maria Lucia Spedo. **História da Educação brasileira: Leituras**. São Paulo, SP: Thompson, 2007.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. **Os Sons da República: O ensino da Música nas escolas públicas de São Paulo – 1889 – 1930**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC - SP), São Paulo, 2003.

_____. **Da Arte à Educação: A Música nas Escolas Públicas – 1838 – 1971**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP), São Paulo, 2008.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 1, Campinas, 2001.

KOELLHEUTTER, Hans J. **Cadernos de Estudo: Educação Musical**, São Paulo, n. 6, p. 1-210, 1997.

MARIZ, Vasco. **História da Música no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 4. ed. São Paulo: E.P.U./FNME. Rio de Janeiro, 1976.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins & NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora Ltda., Coleção Pensadores & Educação, 2002.

NÓVOA, Antonio (Org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1998.

PENNA, Maura. Música na Escola: analisando a proposta dos PCN para o ensino fundamental. In: PENNA, Maura (Org.) **É este o ensino de arte que queremos? Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais**. João Pessoa: Editora Universitária – CCHLA . PPGE, p. 113 – 134. 2001.

_____. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, p. 7-19, set. 2002.

PRIMITIVO, Moacyr. **A instrução e a República**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1941.

RIBEIRO, Maria Luisa S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Cortez & Moraes Ltda, 1978.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Docência y cultura escolar: reformas y modelo educativo**. Buenos Aires: Lugar Editorial, 1997.

SANTOS, L. P. **Educação Básica**. Currículo e formação de professores. In: *Presença Pedagógica*, vol 3, n. 17. Belo Horizonte: Dimensão, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004 (Coleção Educação Contemporânea).

_____. **O Legado Educacional do Século XIX**. 2.ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção memória da educação).

SCHAFER, Murray. **O Ouvido Pensante**. São Paulo: Unesp, 1991.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP. 1998.

_____. Inovação educacional no século XX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos CEDES**. São Paulo, ano XX, n. 51, p.9-28, nov. 2000.

_____. A militarização da infância: Expressões do nacionalismo na cultura brasileira. **Cadernos CEDES**. São Paulo, ano XX, n. 52, p. 104 – 121, nov. 2000.

_____. Lições da Escola Primária. In: SAVIANI, Dermeval (org.). **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004 (Coleção Educação Contemporânea).

_____. Cultura escolar e currículo: aproximações e inflexões nas pesquisas históricas sobre conhecimentos e práticas escolares. In: Organizadores XAVIER, Libânia Nacif [et al.]. **Escola, culturas e saberes**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

TINHORÃO, José Ramos. **Música popular: do gramofone ao rádio e TV**. São Paulo: Ática, 1981.

_____. **Pequena história da música popular**. São Paulo: Editora Vozes Ltda., 1994.

TOURINHO, Irene. Um compositor, uma educadora, muitas perguntas e algumas reflexões sobre a prática de ensino de música. **Revista da ABEM**. Salvador, n. 3, ano 3, jun. 1996.

UNGLAUB, Tânia Regina da Rocha. **O Ensino da Música no Processo Educativo: Implicações e Desdobramentos nas séries iniciais do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2000.

VALDEMARIN, Vera Teresa. O Método Intuitivo. In: SAVIANI, Dermeval (org.). **O Legado Educacional do Século XIX**. 2. ed. rev. e ampl. – Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea), p. 85 – 132.

VIÑAO FRAGO, Antônio. **Historia de la educación e historia cultural**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.0, p. 63-82, set./dez.1995.

_____. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: Viñao Frago, A.; Escolano, B. **Currículo, espaço e subjetividade**. Rio de Janeiro: DPA, 1998.

_____. Fracasan las reformas educativas? In: Sociedade brasileira de história da educação (Org.). **Educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 21-52.

VYGOTSKY, L. Semianovitch. **Psicologia da arte**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Editora Plano, 2004.

Coleção das Leis e Decretos de 1827 – 1930.

BRASIL. Lei – de 15 de Outubro de 1827, Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. In: **Collecções das Leis do Imperio do Brasil**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br>. Acesso em: 23 maio 2008.

BRASIL. Decreto n. 238 – de 27 de Novembro de 1841 – Concede á Sociedade de Musica desta Côrte duas Loterias annuaes por espaço de oito annos, para o fim de estabelecer nesta mesma Côrte hum Conservatório de Musica. In: **Collecções das Leis do Imperio do Brasil**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br>. Acesso em: 03 maio 2008.

BRASIL. Decreto n. 296 – de 30 de Setembro de 1843. In: **Collecções das Leis do Imperio do Brasil**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br>. Acesso em: 03 maio 2008.

BRASIL. Decreto n. 630 – de 17 de Setembro de 1851 – Autoriza o Governo para reformar o Ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. In: **Collecções das Leis do Imperio do Brasil**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br>. Acesso em: 23 maio 2008.

BRASIL. Decreto n. 1331 A – de 17 de Fevereiro de 1854 – Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte, In: **Collecção das Leis do Imperio do Brasil**. In: **Collecções das Leis do Imperio do Brasil**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br>. Acesso em: 23 maio 2008.

BRASIL. Decreto n. 1542 – de 23 de Janeiro de 1855 – Dá nova organização ao Conservatorio de Musica, In: **Collecção das Leis do Imperio do Brasil**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br>. Acesso em: 01 jun. 2008.

BRASIL. Decreto nº 7247 – de 19 de Abril de 1879 – Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte, In: **Collecção das Leis do Imperio do Brasil**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br>. Acesso em: 23 maio 2008.

BRASIL. Decreto n. 8025 – de 16 de Março de 1881 – Manda executar o novo Regulamento para a Escola Normal da Côrte, In: **Collecções das Leis do Imperio do Brasil**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br>. Acesso em: 17 jun. 2008.

BRASIL. Decreto n. 8226 – de 20 de Agosto de 1881. Estatutos do Conservatorio de Musica, In: **Collecções das Leis do Imperio do Brasil**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br>. Acesso em: 01 jun. 2008.

BRASIL. Decreto n. 8602 – de 23 de Junho de 1882. Manda observar o Regimento especial das provas e processo dos concursos para os logares de professores e substitutos do Imperial Collegio de Pedro II, In: **Collecções das Leis do Imperio do Brasil**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br>. Acesso em: 06 mar. 2009.

BRASIL. Decreto n. 171 – de 20 de Janeiro de 1890. In: **Collecções das Leis do Imperio do Brasil**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br>. Acesso em: 03 maio 2008.

BRASIL. Decreto n. 143 – de 12 de Janeiro de 1890. Extingue o Conservatorio e crea o Instituto Nacional de Musica. In: **Decretos do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br>. Acesso em: 03 jun. 2008.

BRASIL. Decreto n. 981 – de 8 de Novembro de 1890. Aprova o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal. In: **Decretos do Governo Provisório da Republica dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br>. Acesso em: 27 maio 2008.

BRASIL. Decreto n. 38 – de 9 de Maio de 1893. In: **Decretos do Governo Provisório da Republica dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br>. Acesso em: 03 jun. 2008.

BRASIL. A Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República a que se refere o Decreto n. 8659 de 05 de Abril de 1911. Organização do ensino dos Institutos de ensino superior e fundamental. In: **Decretos do Governo Provisório da Republica dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br>. Acesso em: 06 mar. 2009.

BRASIL. Decreto n. 838 – de 20 de Outubro de 1911. Aprova o Regulamento do Ensino Primário de Letras. In: **Decretos do Governo Provisório da Republica dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br>. Acesso em: 01 jun. 2008.

BRASIL. Decreto nº 2298 – 21 de Janeiro de 1926. In: Decretos do Governo Provisório da Republica dos Estados Unidos do Brazil. In: **Coleções de Leis da República**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br>. Acesso em: 01 jun. 2008.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96)**. Brasília, 23 de dez. de 1996.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte/** Brasília: MEC/SEF, 1997 (1º e 2º Ciclos).

_____, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte/** Brasília: MEC/SEF, 1998 (3º e 4º Ciclos).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 22 – de 4 de Outubro de 2005. Retificação do termo que designa a área de conhecimento “Educação Artística” pela designação: “Arte”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 22 de mar. de 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Lei n. 11.769 – de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: <http://www.camara.gov.br>. Acesso em: 22 de mar. de

DISTRICTO FEDERAL. Decreto n. 84 - de 30 de Março de 1892. Regimento Interno das Escolas Municipais do Districto Federal. In: **Collecção das Leis da República dos Estados Unidos do Brasil** - Imprensa Nacional – RJ.

DISTRICTO FEDERAL. Decreto - de 19 de Abril de 1892. In: **Boletim da Intendência Municipal** - Imprensa Nacional – RJ.

DISTRICTO FEDERAL. Decreto - de 23 de Dezembro de 1892. In: **Boletim da Intendência Municipal** - Imprensa Nacional – RJ.

DISTRICTO FEDERAL. Decreto n. 38 - de 9 de Maio de 1893. Regulamenta e dá Organização Geral do Ensino Público no Districto Federal. In: **Boletim da Intendência Municipal** - Imprensa Nacional – RJ.

DISTRICTO FEDERAL. Decreto n. 583A de 14 de Outubro de 1898. In: **Boletim da Intendência Municipal** - Imprensa Nacional – RJ.

DISTRICTO FEDERAL. Decreto n. 98 - de 3 de Novembro de 1898. Instruções para criação dos grupos escolares no Distrito Federal In: **Boletim da Intendência Municipal** - Imprensa Nacional – RJ.

DISTRICTO FEDERAL. Decreto n. 777 - de 20 de Outubro de 1900. In: **Boletim da Intendência Municipal** - Imprensa Nacional – RJ.

DISTRICTO FEDERAL. Decreto n. 844 - de 19 de Dezembro de 1901. In: **Boletim da Intendência Municipal** - Imprensa Nacional – RJ.

DISTRICTO FEDERAL. Decreto - de 19 de Novembro de 1908. In: **Boletim da Intendência Municipal** - Imprensa Nacional – RJ.

DISTRICTO FEDERAL. Decreto de 1909. In: **Boletim da Intendência Municipal** - Imprensa Nacional – RJ.

DISTRICTO FEDERAL. Decreto n. 797 - de 1910. In: **Boletim da Intendência Municipal** - Imprensa Nacional – RJ.

DISTRICTO FEDERAL. Decreto n. 806 - de 1910. In: **Boletim da Intendência Municipal** - Imprensa Nacional – RJ.

DISTRICTO FEDERAL. Decreto n. 820 - de 1º de Fevereiro de 1911. Instruções para os exames finais de instrução primária (aprovadas em conformidade com o Art. 8 do decreto n.844 de 19 de dezembro de 1901). In: **Boletim da Intendência Municipal** - Imprensa Nacional – RJ.

DISTRICTO FEDERAL. Decreto n. 838 - de 20 de Outubro de 1911. In: **Boletim da Intendência Municipal** - Imprensa Nacional – RJ.

DISTRICTO FEDERAL. Decreto n. 854 - de 21 de Março de 1912. Programa das Escolas Primárias do Distrito Federal In: **Boletim da Intendência Municipal** - Imprensa Nacional – RJ.

DISTRICTO FEDERAL. Decreto n. 932 - de 3 de Abril de 1913. Instruções para o horário das escolas públicas do Distrito Federal In: **Boletim da Intendência Municipal** - Imprensa Nacional – RJ.

DISTRICTO FEDERAL. Circular - de 30 de Julho de 1914. In: **Boletim da Intendência Municipal** - Imprensa Nacional – RJ.

DISTRICTO FEDERAL. Decreto n. 981 - de 2 de Setembro de 1914. Modifica de accordo com a autorização contida no decreto numero 1.619, de 15 de julho de 1914, o decreto n. 838, de 20 de outubro de 1911. In: **Boletim da Intendência Municipal** - Imprensa Nacional – RJ.

DISTRICTO FEDERAL. Decreto n. 314 - de 5 de Fevereiro de 1917. Instruções para o horário das escolas públicas do Distrito Federal In: **Boletim da Intendência Municipal** - Imprensa Nacional – RJ.

DISTRICTO FEDERAL. Decreto n. 1.360 - de 19 de Julho de 1919. Restabelece as bases para a organização do ensino publico municipal. In: **Boletim da Intendência Municipal** - Imprensa Nacional – RJ.

DISTRICTO FEDERAL. Decreto n. 1416 - de 9 de Abril de 1920. In: **Boletim da Intendência Municipal** - Imprensa Nacional – RJ.

DISTRICTO FEDERAL. Decreto n. 1.684 - de 18 de Fevereiro de 1922. Regulamento da Escola Dramática Municipal In: **Boletim da Intendência Municipal** - Imprensa Nacional – RJ.

DISTRICTO FEDERAL. Decreto n. 2.741 - de 17 de Outubro de 1922. In: **Boletim da Intendência Municipal** - Imprensa Nacional – RJ.

DISTRICTO FEDERAL. Decreto n. 2.298 – 21 de Janeiro de 1926. Regulamenta e dá Organização Geral do Ensino Público no Distrito Federal In: **Boletim da Intendência Municipal** - Imprensa Nacional – RJ.

DISTRICTO FEDERAL. Decreto n. 2.940 de 22 de novembro de 1928. Regulamenta e Organiza o Ensino no Distrito Federal. In: **Boletim da Intendência Municipal** - Imprensa Nacional – RJ.

Coleção dos Hinários e cânticos escolares

Ciranda, cirandinha... **Collecção de cantigas populares e brinquedos**. Organizada pelos maestros João Gomes Junior e João Baptista Julião. Editora proprietária Comp. Melhoramentos de S. Paulo. São Paulo, 1924

HYMNARIO DO DISTRICTO FEDERAL. Plínio de Britto. Edição da Casa Arthur Napoleão, 1931.

HYMNARIO BRASILEIRO. Destinado às Escolas de cursos preliminar, médio, complementar, normal e gymnasial. Revista pelos professores, maestros João Gomes Junior e João Baptista Julião. Edição organizada pela Cia. Melhoramentos de S. Paulo, 1922.

Dicionários consultados

DICIONÁRIO GROVE DE MÚSICA. (Coord.): Luis Paulo Horta. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1994.

NOVO DICIONÁRIO AURÉLIO DA LÍNGUA PORTUGUESA. Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

DICIONÁRIO DA MÚSICA ZAHAR. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

Sites consultados

ALVARES, Sergio Luis de Almeida. **500 anos de Educação musical no Brasil:** Aspectos Históricos. Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. **Anais...** do Congresso de 1999. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais>. Acesso em: 02 de nov. de 2009.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM). Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br>. Acesso em: 23 de maio de 2008.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA (ANPPOM). Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais.php>. Acesso em: 19 de dez. de 2008.

BESEN, Carlos Lucas. **A educação musical na visão de Villa-Lobos.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Instituto de Artes. Porto Alegre, 1991. Disponível em: <http://www.ufrgs.br>. Acesso em: 28 de jan. de 2009.

BORTOLOTI, Karen F. da Silva. **O Ratio Studiorium e a missão no Brasil.** São Paulo: FAPESP, [s/d]. Disponível em: <http://www.anpuh.uepg.br/historia-hoje/vol11n2/ratio.htm>. Acesso em: 05 de jan. de 2009.

CANDIDO, Renata Marcílio. **Culturas da escola:** as festas nas escolas públicas paulistas (1890-1930). Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis>. Acesso em: 15 de jul. de 2009.

CARVALHO, Renato Gil Gomes. **Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria**. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653), vol. 39, nº 2. Direcção Regional de Educação da Madeira, Portugal, 2006. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1434GilGomes.pdf> . Acesso em: 14 de jul. de 2009.

CONSERVATÓRIO DRAMÁTICO E MUSICAL “Dr CARLOS DE CAMPOS” – Tatuí (SP). Disponível em: <http://www.paragonbrasil.com.br> . Acesso em: 26 de out. de 2009.

COUTINHO, Afrânio. SOUZA, J. Galante de. **Enciclopédia de literatura brasileira**. São Paulo: Global; Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, Academia de Letras, 2001: 2 v. Disponível em: <http://www.literaturabrasileira.ufsc.br> . Acesso em: 26 de out. de 2009.

HORA, Dayse Martins & PATANÉ, Rosana. **Escola graduada e o projeto político da Primeira República no distrito federal do Rio de Janeiro** VII Congresso LUSOBRASILEIRO de História da Educação. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Universidade do Porto), Junho 2008. Disponível em: http://web.letras.up.pt/7clbheporto/trabalhos_finais/eixo2/IB1606.pdf. Acesso em: 24 de jul. de 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Dia dos Símbolos Nacionais**. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 14 de nov. de 2009.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **O Ensino da Música na Escola Fundamental: Um Estudo Exploratório**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC – MG), Belo Horizonte, 2001. Disponível em: <http://www.pucminas.br> . Acesso em: 27 de fev. de 2009.

PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. **Rio Estudos**. 4ª parte do trabalho sobre as mensagens enviadas pelo Prefeito Pereira Passos ao Conselho Municipal do Rio de Janeiro, de 1902 a 1906, durante o governo do Presidente Rodrigues Alves, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/download/rioestudos252.pdf>. Acesso em: 18 de ago. de 2009.

REIS, Sandra Loureiro de Freitas. “Musicologia e Filosofia: mimesis na linguagem musical”. In: **Anais do XIII Encontro Nacional da ANPPOM**, vol. II. Belo Horizonte: ANPPOM, 2001. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais.php>. Acesso em: 19 de dez. 2008.

RODRIGUES, Cláudia Maria Leal. **Institucionalizando o Ofício de Ensinar: Um Estudo Histórico sobre a Educação Musical em Porto Alegre (1877-1918)**, Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Programa de Pós-Graduação em Música. RS, 2000. Disponível em: <http://www.ufrgs.br>. Acesso em: 28 de jan. de 2009.

SCHELBAUER, Anaete Regina. Método intuitivo e lições de coisas: saberes em curso nas conferências pedagógicas do século XIX. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (Org.). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas: Gráfica FE: HISTEDBR, 2006, p. 1-23. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em: 02 de abril 2009.

SILVA, Nisiane Franklin da. **A representação de música brasileira nos livros didáticos de música**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Programa de Pós-Graduação em Música. RS, 2002. Disponível em: <http://www.ufrgs.br>. Acesso em: 25 de out. de 2009.

Periódicos

GAZETA MUSICAL. Rio de Janeiro: Imprensa a vapor H. Lombaerts e Comp., Anno I, Anno II e Anno III de 1891 a 1893.

REVISTA DA ORGANIZAÇÃO DE ESTUDOS CULTURAIS EM CONTEXTOS INTERNACIONAIS. Academia Brasil – Europa de ciência da cultura e da ciência – da Educação Musical no Brasil – Império: Gymnasio Bahiano e Colégios Abílios. nº 17, 1992:3. Disponível em: <http://revista.akademie-brasil-europa.org> . Acesso em: 02 de nov. de 2009.

REVISTA DA ORGANIZAÇÃO DE ESTUDOS CULTURAIS EM CONTEXTOS INTERNACIONAIS. Academia Brasil – Europa de ciência da cultura e da ciência - O Ensino da Música pelo "Méthodo Analytico" de C. A. Gomes Cardim e João Gomes Jr. nº 18, 1992:4. Disponível em: <http://revista.akademie-brasil-europa.org> . Acesso em: 17 de jun. de 2008.

REVISTA ELETRÔNICA DO ARQUIVO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Disponível em: www.historica.arquivoestado.sp.gov.br . Acesso em: 26 de out. de 2009.

REVISTA MUSICAL. Rio de Janeiro, Anno II em 1924, Anno VI em 1927.

ANEXOS

ANEXO A – RELAÇÃO E CONTEÚDOS DOS HINÁRIOS¹¹³

a) Hymnario do Distrito Federal

Plínio de Britto – Edição da casa Arthur Napoleão, Rio de Janeiro, 1931

Contém 36 músicas:

Hymno Nacional Brasileiro – homenagem

Hymno Brasil Unido

Hymno do Rio de Janeiro

Hymno da Redempção do Brasil

Hymno do Amazonas (rio)

A Bandeira do Brasil – marcha

O soldado brasileiro – marcha

Cadetes da escola – marcha

Canção da normalista – marcha

Canção da primavera – canção

Canção do trabalho – canção

Canção do visitante – canção

O céu, a terra e o mar – canção a 2 vozes

Corcovado – marcha para gymnastica

Hymno Escolar – sem letra – n. 1 (para adaptar letras de ocasião)

Hymno Escolar – sem letra – n. 2 (para adaptar letras de ocasião)

Hymno da Escola Argentina

¹¹³ Dados coletados na biblioteca nacional – setor – música.

Hymno da Escola Prof. Bento Ribeiro
 Hymno da Escola Chile
 Hymno da Escola Estados Unidos
 Hymno da Escola General Mitre
 Hymno da Escola José Veríssimo
 Hymno da Escola Nilo Peçanha
 Hymno da Escola Republica do Peru
 Hymno da Escola Prof. Paulo de Frontin
 Hymno da Escola Prof. Rivadavia Corrêa
 Hymno da Escola Soares Pereira
 Hymno da Escola Sarmiento
 Hymno da Escola Uruguay
 Dois bicudo cantado – desafio
 A farinhada – toada (a mandioca)
 O Ingenho – canção (cana de assucar)
 O sertanejo – canção
 Sôdade da viola – canção – para festas escolares
 Alegria de viver – valsa – para bailados
 Brasileira - canção

b) Ciranda, cirandinha...

“Collecção” de cantigas populares e brinquedos

“Organisada” pelos maestros João Gomes Junior e João Baptista Julião

Editora proprietária Comp. Melhoramentos de S. Paulo, SP, 1924

Prefacio

[...] “mas as modas infantis não divertem unicamente, educam em todos os sentidos também. As vozes se firmam, o senso do rythmo se desenvolve, a intelligencia se aguça, o sentimento de sociabilidade cresce, o ouvido se apura, o gosto artístico desperta, e, o que é melhor, alegram-se as creanças tristes. A alegria sempre foi a melhor escola da energia”.

Os Editores

1 – Sae Bicho papão

2 – Vamos maninha

3 – Acordei

- 4 – Cachorrinho
- 5 – Vitú
- 6 – Marcha soldado
- 7 – Sinh' Anninha
- 8 – A cuca
- 9 – Na Bahia tem
- 10 – Laranjeira pequenina
- 11 – Meu benzinho
- 12 – Ó pescador da barquinha
- 13 – Quando eu era pequenino
- 14 – Sapo jururú
- 15 – No fundo do meu quintal
- 16 – A freira
- 17 – Esta noite
- 18 – A velha que tinha nove filhas
- 19 – O gato
- 20 – O sapo
- 21 – Fui passar na ponte
- 22 – Snr. Capitão
- 23 – Canção de berço
- 24 – Gatinha parda
- 25 – O castello
- 26 – Therezinha
- 27 – A Canoa
- 28 – Nesta rua
- 29 – A bella Pastora
- 30 – Soldado Inglez
- 31 – O Pastorzinho
- 32 – O cravo
- 33 – Senhora D. Sancha
- 34 – Hespanha
- 35 – Anquinhas
- 36 – Os operários
- 37 – Ciranda

- 38 – Pirulito
- 39 – Vae abóbora
- 40 – Manda tiro, tiro, lá
- 41 – Margarida
- 42 – Brinquedo
- 43 – Brinquedo
- 44 – Ainda não comprei
- 45 – Carambola
- 46 – Canário
- 47 – Manquinha
- 48 – Bella Roseira
- 49 – Itararé
- 50 – Viuvinha

* As músicas contêm notas (explicando como deveriam ser as atividades musicais)

Uma pequena amostra das notas:

24 – Dentro de uma roda, formada por um numero qualquer de creanças, será collocado uma com os olhos vendados, tendo na mão uma varinha. A roda, girando, canta a quadra acima (Ah! Minha gatinha parda, que em janeiro me fugiu! Quem roubou minha gatinha? Você sabe, você sabe, você viu!) Ao terminar, pára; e então a do centro dá uma varada em qualquer. A creança atingida, imita do gato, o miado, por ser (por meio da voz) reconhecida pela do centro, que lhe dirá o nome, indo ocupar o seu lugar. Em caso contrario (isto é: a do centro errando no reconhecimento) o brinquedo continúa até que a menina acerte.

25 – Cantam em roda (idem para os nº 31, 34, 37 (várias vezes), 42, 43, 44 e 46).

26 – Estas quadrinhas são cantadas e repetidas, muitas vezes, pelas crianças que formam roda.

27 – As creanças da roda, cantam a estrophe acima dizendo no 3º verso, o nome de uma das meninas que toma parte no brinquedo. Ao terminar o canto, a que foi mencionada, vira em sentido contrário, ás outras, isto é: dá as costas para dentro da roda. Continúa assim o brinquedo até que a roda toda, fique na mesma posição.

28 – Enquanto a roda canta a 1ª quadra, a menina fica no centro, ao terminar responde, cantando a 2ª quadra e com um abraço escolhe a substituta para o seu lugar. Continúa assim o brinquedo.

29 – Formada a grande roda, a pastora (uma menina) fica fora e um pouco distante das companheiras que cantam a 1ª estrofe acima...

Obs: Os nº a seguir também contém notas explicativas: 30, 32, 33, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 45, 47, 48, 49, 50.

c) Hymnario Brasileiro

Destinado às Escolas de cursos preliminar, médio, complementar, normal e gymnasial. Edição organizada pela Cia. Melhoramentos de S. Paulo – 1922. Revista pelos professores, maestros João Gomes Junior e João Baptista Julião.

Hymno Nacional Brasileiro

Hymno á Bandeira Nacional

Saudação á Bandeira

Hymno da Independência (D. Pedro I)

Hymno da Independência (Marcos Portugal)

Hymno da Proclamação da Republica

Hymno da Escola Tiradentes

Hymno Paulista

Canção dos Escoteiros

Á Mocidade Acadêmica (Hymno)

Hymno Escolar

Hymno da Escola de Commercio “Álvares Penteado”

Hymno ás Aves

Hymno ás Arvores

Sou Brasileiro

Hymno ao Pavilhão Escolar Paulista

ANEXO B – QUADROS DE HORÁRIOS¹¹⁴

a) Quadros de Horários para os Grupos Escolares do Distrito Federal no ano de 1913

1º curso elementar

	10:00 - 10:10	10:10 – 11:30	11:30 – 12:00	12:00 – 12:15	12:15- 12:30	12:30– 1:30	1:30 – 2:00
2ª feira	Cânticos	Leitura e escripta simultanea	Lições de coisas	Descanso	Gymnastica	Aritmetica	Trabalhos
3ª feira							Desenho
4ª feira							Trabalhos
6ª feira							Desenho
Sabbado							Trabalhos

2º curso elementar

	10:00 - 10:10	10:10 – 11:30	11:30 – 12:00	12:00 – 12:15	12:15- 12:30	12:30– 1:15	1:15 – 1:30	1:30 – 2:00
2ª feira	Cânticos	Leitura e exercícos oraes. Educação moral	Exercícos escriptos	Descanso	Gymnastica	Aritmetica	Lições de coisas	Trabalhos
3ª feira							Geographia	Desenho
4ª feira							Lições de coisas	Trabalhos
6ª feira							Lições de coisas	trabalhos
Sabbado							Geographia	desenho

3ª secção do curso elementar

¹¹⁴ Dados coletados nos Boletins de Instrução Pública do Distrito Federal.

	10:00 - 10:10	10:10 – 10:45	10:45- 11:45	11:45 – 12:00	12:00 - 12:15	12:15- 1:00	1:00 – 1:30	1:30 – 2:00
2ª feira	Cânticos	exercícios escriptos	Leitura e exercícius oraes, educação moral	Gymnastica	Descanso	Arithmetica	História natural	Trabalhos
3ª feira							Geographia	Desenho
4ª feira							História natural	Trabalhos
6ª feira							Geographia	Desenho
Sabbado							Lições de coisas	Trabalhos

4ª secção do curso elementar (2ª classe)

	10:00 - 10:10	10:10 – 11:00	11:00- 11:45	11:45 – 12:00	12:00 - 12:15	12:15- 1:00	1:00 – 1:30	1:30 – 2:00
2ª feira	Cânticos	Leitura e exercícius oraes, educação moral	Exercícius escriptos	Gymnastica	Descanso	Arithmetica	Geographia e historia do Brazil	Trabalhos
3ª feira							Historia natural	Lições de coisas / Desenho
4ª feira							Geographia e historia do Brazil	Trabalhos
6ª feira							Historia natural	Lições de coisas / Desenho
Sabbado							Geographia e historia do Brazil	Instrução cívica / desenho

1ª e 2ª secções do curso médio

	10:00 - 10:10	10:10 – 11:00	11:00- 11:45	11:45 – 12:00	12:00 - 12:15	12:15- 1:00	1:00 – 1:30	1:30 – 2:00
2ª feira	Cânticos	Leitura e exercícius oraes	exercícius escriptos	Gymnastica	Descanso	Arithmetica	Geographia	Desenho
3ª feira						Systema métrico	História natural	Trabalhos
4ª feira						Arithmetica	Historia do Brazil	Desenho
6ª feira						Arithmetica	História natural	Trabalhos
Sabbado						Systema metrico	Geographia	Instrução civica

1ª secção do curso complementar

2ª feira	Cânticos de abertura das aulas e gymnastica	Leitura e escripta	Recreio	Arithmetica esystema métrico	Lições de cousas	Trabalhos manuaes e de agulha	Formatura e sahida
3ª feira					Geographia e historia do Brasil	Desenho	
4ª feira					Lições de cousas	Trabalhos manuaes e de agulha	
5ª feira					Geographia e historia do Brasil	Desenho	
6ª feira					Lições de cousas	Trabalhos manuaes e de agulha	
Sabbado					Geographia e historia do Brasil	Desenho	

2ª serie da classe média

	9:00-9:30	9:30 - 10:30	10:30 - 11:15	11:15 - 11:45	11:45 - 12:30	12:35: - 13:15	13:15- 13:50	13:50 - 14
2ª feira	Cânticos de abertura das aulas e gymnastica	Leitura	Escripta	Recreio	Arithmetica e systema metrico	Historia natural, physica e chimica	Desenho	Formatura e sahida
3ª feira						Geographia e historia do Brasil	Trabalhos manuaes e de agulha	
4ª feira						Historia natural, physica e chimica	Desenho	
5ª feira						Geographia e historia do Brasil	Trabalhos manuaes e de agulha	
6ª feira						Historia natural, physica e chimica	Cattographia	
Sabbado						Geographia e historia do Brasil	Trabalhos manuaes e de agulha	

Classe complementar

	9:00-9:30	9:30 - 10:30	10:30 - 11:15	11:15 - 11:45	11:45 - 12:25	12:30: - 13:05	13:05- 13:50	13:50 - 14
2ª feira	Cânticos de abertura das aulas e gymnastica	Leitura	Escripta	Recreio	Arithmetica e systema metrico	Historia natural, physica e chimica	Cartographia	Formatura e sahida
3ª feira						Geographia e historia do Brasil	Trabalhos manuaes e de agulha	
4ª feira						Historia natural e hyigiene	Desenho	
5ª feira						Geographia e historia do Brasil	Trabalhos manuaes e de agulha	
6ª feira						Historia natural, physica e chimica	Desenho	
Sabbado						Geographia e historia do Brasil	Cartographia	

ANEXO C – PARTITURAS MUSICAIS

Hymno da Escola "Soares Pereira"



Com.^{da} **SOARES PEREIRA**
Patrono da Escola

Musica de
PLINIO DE BRITTO

Letra de
Domingos Magarinos

10.

§

Canto:
Fim.

3

4

5

Dal Segno

I.

Acrysolá,
na escola,
o teu ideal!
O amôr pátrio
seja o teu fanal!
Nossa terra,
tão grande,
um thesouro encerra!
Brasileiro
do porvir
tu tens o dever
sacrosanto
de, á luz do Cruzeiro,
crescer!

II.

Exalta a excelsa gloria
do patrono deste templo;
grave a infancia, na memoria,
o seu bello e nobre exemplo!
O seu devotamento
não esqueça o coração
não existe sentimento
que se iguale á gratidão

Hymno do Rio de Janeiro

Plínio de Britto

Piano

5

9

13

17

Hymno do Rio de Janeiro

21

3

25

3

29

33

1.

2.

D.C. al Fine

Hymno Escolar

The first system of music for 'Hymno Escolar' is written in 4/4 time with a key signature of two flats (B-flat and E-flat). It consists of three staves: a vocal line and a piano accompaniment. The vocal line begins with a whole rest, followed by a half rest, and then a quarter note G4. The piano accompaniment features a triplet of eighth notes in the right hand and a triplet of eighth notes in the left hand, both starting on the second measure. The system concludes with a quarter rest in the vocal line and a quarter note G4 in the piano accompaniment.

The second system of music continues the piece. It features a vocal line and a piano accompaniment. The vocal line starts with a quarter note G4, followed by quarter notes A4, Bb4, and C5, then a half note D5, and finally quarter notes E5 and F5. The piano accompaniment provides harmonic support with chords and moving lines in both hands. The system ends with a quarter note G4 in the vocal line and a quarter note G4 in the piano accompaniment.

The third system of music continues the piece. It features a vocal line and a piano accompaniment. The vocal line starts with a quarter note G4, followed by quarter notes A4, Bb4, and C5, then a half note D5, and finally quarter notes E5 and F5. The piano accompaniment provides harmonic support with chords and moving lines in both hands. The system ends with a quarter note G4 in the vocal line and a quarter note G4 in the piano accompaniment.

2
72

12

This system contains the first four measures of the piece. The treble clef part begins with a melodic line of eighth notes. The piano accompaniment features a steady eighth-note pattern in the right hand and a bass line with chords and single notes in the left hand.

16

16

This system contains measures 5 through 8. The treble clef part continues with a melodic line, including a half-note rest in the fifth measure. The piano accompaniment maintains its rhythmic accompaniment.

20

20

This system contains measures 9 through 12. The treble clef part features a melodic line with some chromatic movement. The piano accompaniment continues with its characteristic eighth-note accompaniment.

24

24

This system contains measures 13 through 16. The treble clef part concludes with a melodic line. The piano accompaniment provides a harmonic foundation with chords and bass notes.

Musical score for piano, measures 28-35. The score is written in a key signature of two flats (B-flat and E-flat) and a common time signature (C). It consists of three systems of staves. The first system (measures 28-31) features a treble clef staff with a melodic line and a grand staff (treble and bass clefs) with a supporting accompaniment. The second system (measures 32-34) continues the melodic and accompanimental lines. The third system (measures 35) concludes the passage with a double bar line and repeat dots. The piano part includes several triplet markings (indicated by a '3' above or below the notes) and a fermata over a chord in measure 34.

Hymno ás arvores

The first system of music consists of three staves. The top staff is a vocal line in treble clef, 4/4 time, with a whole rest for the first four measures. The middle and bottom staves are piano accompaniment in grand staff (treble and bass clefs). The piano part begins with a rhythmic pattern of eighth and sixteenth notes, starting in the second measure.

The second system of music consists of three staves. The vocal line (top staff) begins in the fifth measure with a quarter note. The piano accompaniment (middle and bottom staves) continues with a steady eighth-note accompaniment in the right hand and a bass line in the left hand.

The third system of music consists of three staves. The vocal line (top staff) continues with a melodic line of eighth and quarter notes. The piano accompaniment (middle and bottom staves) features a consistent eighth-note accompaniment with some harmonic changes in the right hand.

The fourth system of music consists of three staves. The vocal line (top staff) continues with a melodic line. The piano accompaniment (middle and bottom staves) maintains the eighth-note accompaniment, with some chords in the right hand.

17

Musical score for measures 17-20. The system consists of a vocal line and a piano accompaniment. The piano part features a prominent triplet in the bass line at measures 17 and 19. The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 4/4.

21

Musical score for measures 21-25. The system consists of a vocal line and a piano accompaniment. The piano part features a prominent triplet in the bass line at measure 21. The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 4/4.

26

Musical score for measures 26-29. The system consists of a vocal line and a piano accompaniment. The piano part features a prominent triplet in the bass line at measure 26. The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 4/4.

Sou Brasileiro

The first system of music for 'Sou Brasileiro' consists of three staves. The top staff is a single treble clef line with a 4/4 time signature and a key signature of two flats (B-flat and E-flat). It begins with a whole rest, followed by a quarter rest, and then a melodic line starting with a quarter note G4, followed by eighth notes A4 and B4, and a quarter note C5. A triplet of eighth notes (D5, E5, F5) is marked with a '3' above it. The middle and bottom staves are a grand staff (treble and bass clefs). The middle staff has a 4/4 time signature and a key signature of two flats. It starts with a whole rest, followed by a quarter rest, and then a series of chords and eighth notes. A triplet of eighth notes (G4, A4, B4) is marked with a '3' above it. The bottom staff has a 4/4 time signature and a key signature of two flats, starting with a whole rest, followed by a quarter rest, and then a series of chords and eighth notes.

The second system of music consists of three staves. The top staff is a single treble clef line with a 4/4 time signature and a key signature of two flats. It begins with a quarter note G4, followed by eighth notes A4 and B4, and a quarter note C5. A triplet of eighth notes (D5, E5, F5) is marked with a '3' above it. The middle and bottom staves are a grand staff (treble and bass clefs). The middle staff has a 4/4 time signature and a key signature of two flats. It starts with a quarter note G4, followed by eighth notes A4 and B4, and a quarter note C5. A triplet of eighth notes (D5, E5, F5) is marked with a '3' above it. The bottom staff has a 4/4 time signature and a key signature of two flats, starting with a quarter note G4, followed by eighth notes A4 and B4, and a quarter note C5. A triplet of eighth notes (D5, E5, F5) is marked with a '3' above it.

The third system of music consists of three staves. The top staff is a single treble clef line with a 4/4 time signature and a key signature of two flats. It begins with a quarter note G4, followed by eighth notes A4 and B4, and a quarter note C5. A triplet of eighth notes (D5, E5, F5) is marked with a '3' above it. The middle and bottom staves are a grand staff (treble and bass clefs). The middle staff has a 4/4 time signature and a key signature of two flats. It starts with a quarter note G4, followed by eighth notes A4 and B4, and a quarter note C5. A triplet of eighth notes (D5, E5, F5) is marked with a '3' above it. The bottom staff has a 4/4 time signature and a key signature of two flats, starting with a quarter note G4, followed by eighth notes A4 and B4, and a quarter note C5. A triplet of eighth notes (D5, E5, F5) is marked with a '3' above it.

The fourth system of music consists of three staves. The top staff is a single treble clef line with a 4/4 time signature and a key signature of two flats. It begins with a quarter note G4, followed by eighth notes A4 and B4, and a quarter note C5. A triplet of eighth notes (D5, E5, F5) is marked with a '3' above it. The middle and bottom staves are a grand staff (treble and bass clefs). The middle staff has a 4/4 time signature and a key signature of two flats. It starts with a quarter note G4, followed by eighth notes A4 and B4, and a quarter note C5. A triplet of eighth notes (D5, E5, F5) is marked with a '3' above it. The bottom staff has a 4/4 time signature and a key signature of two flats, starting with a quarter note G4, followed by eighth notes A4 and B4, and a quarter note C5. A triplet of eighth notes (D5, E5, F5) is marked with a '3' above it.

The image displays a musical score for measures 13 through 16. The score is written in a key signature of two flats (B-flat and E-flat) and a common time signature. It consists of four staves: a single treble clef staff at the top, followed by a grand staff (treble and bass clefs) for measures 13 and 14, and another grand staff for measures 15 and 16. Measure 13 features a treble clef staff with a quarter note, a quarter rest, and a triplet of eighth notes. The grand staff below it has a treble clef staff with a quarter note, a quarter rest, and a triplet of eighth notes, and a bass clef staff with a quarter note, a quarter rest, and a triplet of eighth notes. Measure 14 continues the triplet pattern in both treble and bass clefs. Measure 15 shows a treble clef staff with a quarter note, a quarter rest, and a triplet of eighth notes. The grand staff below it has a treble clef staff with a quarter note, a quarter rest, and a triplet of eighth notes, and a bass clef staff with a quarter note, a quarter rest, and a triplet of eighth notes. Measure 16 concludes the sequence with a treble clef staff showing a quarter note, a quarter rest, and a triplet of eighth notes. The grand staff below it has a treble clef staff with a quarter note, a quarter rest, and a triplet of eighth notes, and a bass clef staff with a quarter note, a quarter rest, and a triplet of eighth notes.

Sôdade da Viola

Plínio de Britto

Piano

Musical notation for measures 1-5. The piece is in 2/4 time with a key signature of two flats (B-flat and E-flat). The right hand features a melodic line with eighth and sixteenth notes, while the left hand provides a harmonic accompaniment with chords and moving bass lines.

Musical notation for measures 6-9. The right hand continues with a rhythmic pattern of eighth notes, and the left hand features a more active bass line with eighth notes and chords.

Musical notation for measures 10-13. The right hand has a melodic phrase with a fermata over the final note, and the left hand continues with a steady accompaniment.

Musical notation for measures 14-17. The right hand features a melodic line with a fermata, and the left hand has a rhythmic accompaniment with eighth notes.

Musical notation for measures 18-21. The right hand has a melodic line with a fermata, and the left hand continues with a rhythmic accompaniment. The piece concludes with a final chord in the right hand.

Sôdade da Viola

The image displays a musical score for the piece "Sôdade da Viola". The score is written for piano and is organized into four systems, each consisting of a grand staff with a treble and bass clef. The key signature is one sharp (F#), and the time signature is 3/4. The first system begins at measure 22, the second at measure 26, the third at measure 30, and the fourth at measure 34. The music features a mix of eighth and sixteenth notes in the right hand, often with beamed patterns, and a bass line with chords and moving lines. The piece concludes with a final cadence in the fourth system.

Therezinha

The first system of musical notation for 'Therezinha' consists of two staves. The upper staff is in treble clef, and the lower staff is in bass clef. The key signature has one flat (B-flat), and the time signature is 3/4. The melody in the treble clef begins with a quarter rest, followed by quarter notes G4, A4, Bb4, C5, D5, E5, F5, and G5. The bass clef accompaniment starts with a whole rest, followed by chords: G2-Bb2, G2-Bb2, G2-Bb2, and G2-Bb2.

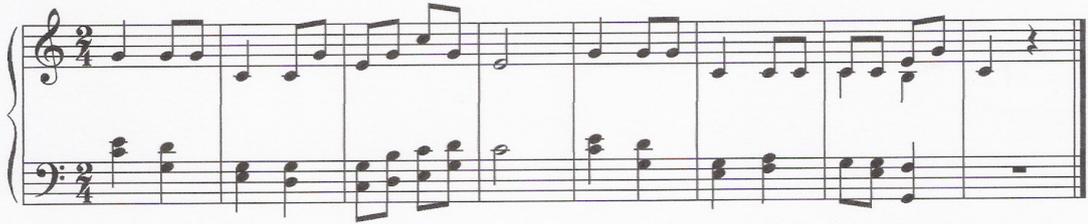
The second system of musical notation for 'Therezinha' consists of two staves. The upper staff is in treble clef, and the lower staff is in bass clef. The key signature has one flat (B-flat), and the time signature is 3/4. The melody in the treble clef begins with a quarter note G4, followed by quarter notes A4, Bb4, C5, D5, E5, F5, and G5. The bass clef accompaniment begins with a quarter note G2, followed by quarter notes A2, Bb2, C3, and D3. A sharp sign (#) is placed above the bass clef staff in the second measure, indicating a key signature change to one sharp (F#).

A Freira

The first system of musical notation for 'A Freira' consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower staff is in bass clef. The time signature is 3/4. The melody in the treble clef begins with a whole rest, followed by a quarter note G4, a quarter note A4, a quarter note B4, a quarter note C5, a quarter note B4, a quarter note A4, a quarter note G4, and a quarter note F4. The bass clef accompaniment starts with a whole rest, followed by a quarter note G2, a quarter note A2, a quarter note B2, a quarter note C3, a quarter note B2, a quarter note A2, a quarter note G2, and a quarter note F2.

The second system of musical notation for 'A Freira' consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower staff is in bass clef. The time signature is 3/4. The melody in the treble clef begins with a quarter note G4, a quarter note A4, a quarter note B4, a quarter note C5, a quarter note B4, a quarter note A4, a quarter note G4, and a quarter note F4. The bass clef accompaniment starts with a quarter note G2, a quarter note A2, a quarter note B2, a quarter note C3, a quarter note B2, a quarter note A2, a quarter note G2, and a quarter note F2. The system concludes with a double bar line and a final cadence in the bass clef.

Marcha Soldado



Anexo D: O ENSINO DA MUSICA PELO METHODO ANALYTICO¹¹⁵

a)



**Capa do
Methodo
Analytico**

¹¹⁵ Imag

b) Exemplos de exercícios de leitura melódica

Melodias conhecidas de ritmo quaternario

The image displays three musical exercises, each consisting of two staves of music. Exercise 1 is marked with a '1' and features a melodic line with a trill on the first measure. Exercise 2 is marked with a '2' and includes a triplet of eighth notes in the first measure. Exercise 3 is marked with an '8' and consists of a single melodic line. All exercises are written in a standard musical notation on a five-line staff.

c) Posição das mãos no exercício do Manosolfa

Posição das mãos no exercício do MANOSOLFA



NOTAS NATURAIS



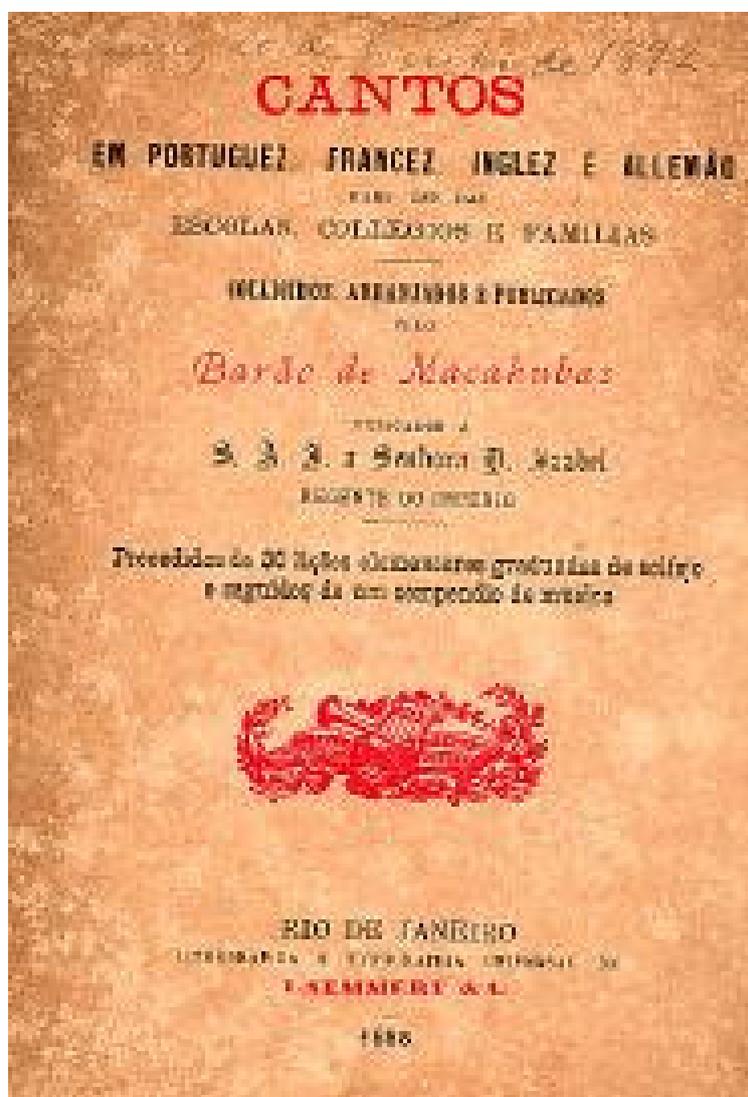
NOTAS SUSTENTADAS



NOTAS BEMOLADAS

ANEXO E: CANTOS PELO BARÃO DE MACAHUBAS¹¹⁶

a) Capa do livro



¹¹⁶ Imagem disponível em : <http://www.revista.akademie-brasil-europa.org>

b) Invocação a Deus - Hymno para o começo da aula

Invocação a Deus

Hymno para o começo da aula



Tu, ce - jo e - mor, es - cae - li - cia, ce -
 le - bras nos ces - sar, o mun - do dos es -
 pa - ri - nos, e o - cé, a terra, o mar, Se -
 ãor, a - cohe as sup - pli - cas do po - bre e - lhos teus! Il -
 lustra - nos! Me - lio - ra - nos! Aca - pa - ce - nos, ó Deus.

<p>« A luz = dissenho, fez-se, E n' noite em luz se fez; Disse: Igual prodigio A sombra em que nos vê »</p>	<p>Nos breves da ignorancia Não medem o sa - lo - a - mor; Ilustra - nos! amanta - nos! Senhor! Senhor! Senhor!</p>
--	--

12